ФГОС

В.Н. Янушевский

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

5-9 КЛАССЫ

ВЛАДОС

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В пособии рассматриваются методические, дидактические и организационные проблемы практической реализации учебных проектов подростков. Как изменили российскую школу новые образовательные стандарты? Что такое учебное проектирование и почему оно необходимо современной школе? Как совместить познавательную деятельность школьников на уроках с их участием в учебном проектировании? Как начать проектную работу в школе и классе? Как проект одного ученика «встроить» в общий проект класса или целой параллели? Вот неполный перечень вопросов, ответы на которые читатель может получить в этой книге.

Методическое пособие адресовано руководителям школ и заместителям директоров общеобразовательных организаций по учебно-воспитательной работе, методистам, учителям-практикам, слушателям курсов повышения квалификации учителей, студентам педагогических университетов и колледжей.

- В. Н. Янушевский
  -
  - Предисловие
  - Образовательные стандарты нового поколения и проектные технологии
  - Метод проектов в современной школе
  - Практика учебного проектирования
  - Учебный проект в классе
  - Организация проектной деятельности школьников
  - Результаты учебного проектирования
  - Оценивание результатов проектной деятельности учащихся
  - Социальное проектирование в подростковом возрасте
    -
    - Социальная проба
    - Социальная практика
    - Социальный проект
    - Организация и оценивание результатов социального проектирования школьников
  - Приложение. Примеры проектов
    - «Читаем классику со словарём»
    - «Влияние реформ Пётра I на исторический путь развития России в первой четверти XVIII века»
    - Влияние тяжелых металлов, находящихся в

талом снеге, на рост растений

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17

В. Н. Янушевский
Методика и организация проектной деятельности в школе. 5–9 классы. Методическое пособие

© Янушевский В. Н., 2015
© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2015

Предисловие

Четверть века назад, когда ещё только вырисовывались контуры современной России, была поставлена задача создания в нашей стране правового государства. Сегодня можно с уверенностью сказать, что в основном эта задача выполнена. В России прошла конституционная реформа, были приняты десятки новых законов и подзаконных актов. Практически во всех аспектах политической, экономической и социальной жизни страны появились свои нормативы, регламенты, стандарты. Сфера образования тоже оказалась вовлечённой в эти процессы: в 2013 году вступил в силу новый Закон «Об образовании в РФ», ранее была утверждена «Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов». В школах последовательно внедряются Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в которых отражена совокупность требований, выполнение которых является обязательным при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

ФГОС устанавливает **стандарт образованного человека XXI века** и тем самым определяет идеологию, содержание, организационные формы и технологический инструментарий для всей системы образования. Главный результат перехода на ФГОС будет состоять в том, что целью обучения уже не является только усвоение знаний, умений, навыков. Теперь цель обучения определяется так: **формирование умения учиться**.

Именно с этим связаны основные **задачи** и **направления** развития системы образования:

– приобщение нового поколения детей, подростков и юношества к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры;

– понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; осознание человеком своей сопричастности судьбам человечества;

– формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за её судьбу в современном мире;

– активное содействие развитию миролюбия и открытого диалога, способствующего толерантности, солидарности и укреплению духовного единства людей с разными убеждениями,

национальных культур, религий и государств в современную эпоху;

– готовность к всестороннему сотрудничеству, доверие к другим людям, коллективизм;

– уважение других людей как неотъемлемое условие развития самоуважения человека и переживания подлинной личной идентичности, возможности быть самим собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях;

– ответственность за принятые решения, действия и поступки перед самим собой и другими людьми;

– овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности.

Этим и другим задачам и направлениям соответствуют следующие базовые ориентиры развития современной школы, призванные обеспечить достижение современных стандартов образования:

– определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование способности к обновлению компетенций;

– выделение ценностных установок образования как института социализации личности, отвечающих запросам семьи, общества и государства;

– понимание стандартов общего образования как конвенциональных норм, гарантирующих доступность, качество, эффективность образования; в то же время стандарты должны фиксировать требования к результатам образования, набору образовательных областей и объёму нагрузки на различных уровнях и ступенях образования с учётом возрастных и индивидуально-психологических особенностей развития учащихся, срокам обучения, структуре образовательных программ, а также процедуре контроля за образовательными достижениями учащихся.

В наши дни сфера образования оказалась в зоне действия не только национальных, но и международных законов, обучение и воспитание школьников получило строгую регламентацию, подчинившись различным общемировым нормам и правилам. В соответствии с новыми образовательными стандартам изменились требования к результатам освоения всех учебных предметов. Фактически, с завершением перехода на ФГОС, мы получим совершенно другую школу, где иными будут не только цели образования, но и образовательные программы, учебные

технологии, контрольные процедуры.

Среди широко обсуждаемых педагогической общественностью нововведений далеко не последнее место занимают проблемы проектной деятельности школьников. Учебные проекты предусмотрены на всех ступенях школьного образования. В настоящем пособии последовательно раскрываются теоретические и практические вопросы организации учебного и социального проектирования школьников, иллюстрированные примерами тематических учебных проектов учеников.

Образовательные стандарты нового поколения и проектные технологии

Образованный россиянин начала XXI века должен быть не только носителем национальной, мировой и европейской культуры, но и обладать вполне определёнными качествами, позволяющими ему успешно интегрироваться в социальные и экономические процессы. Принято считать, что в современном глобальном мире жизненный успех человека напрямую зависит от его профессиональной карьеры. Тогда возникает вопрос: каким должен быть специалист-профессионал? Мировая образовательная практика предлагает такой ответ: сейчас нужны не исполнители узкой специализации, а специалисты с основательным базовым уровнем образованности, обладающие обширными коммуникативными умениями и навыками и способные встроиться в систему непрерывного образования.

Уж если современный мир принято называть информационным, а нынешнюю эпоху – тоже информационной, то становится понятным, что и национальная система образования (как, впрочем, и система образования каждого региона), и любая школа, и каждый урок в такой школе должны соответствовать наличному миру и текущей эпохе. И это уже произошло: **урок в современной школе строится как коммуникативный процесс**. Разумеется, такому уроку требуются соответствующие образовательные технологии. К числу таких технологий относится метод проектов – интегративная образовательная технология, позволяющая компенсировать многие недостатки традиционного школьного образования и обогащающая образовательный процесс современным методическим инструментарием.

Анализ новых тенденций в современном образовательном процессе позволяет говорить об изменении общей парадигмы образования, что проявляется в переходе:

– от определения цели обучения как усвоения ЗУНов к пониманию цели обучения как формирования умения учиться, что, в свою очередь, предполагает формирование способности получать и обновлять знания, приобретать и совершенствовать разнообразные компетентности;

– от «стерильности» системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к экологической парадигме включения содержания обучения в контекст решения жизненных задач;

– от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии её направленной организации;

– от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию образования как процесса смыслопорождения;

– от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию ведущей роли учебного сотрудничества.

Всё перечисленное определяет не только целевую направленность и формат содержания каждого урока, но и тематическую широту, и целевой спектр учебного и социального проектирования детей, позволяет сформулировать направления проектной деятельности для различных возрастных групп школьников.

В ходе выполнения такого проекта учащиеся сами формулируют конкретные учебно-практические цели и подбирают средства их достижения. Разумеется, учебное проектирование не является чем-то новым ни в дидактике, ни в школьной практике, однако нынешнее активное вовлечение школьников в учебно-проектную деятельность связано как раз с переходом образовательных организаций на стандарты нового поколения.

Если в годы перестройки изменения в сфере школьного образования были связаны, помимо прочего, с возрождением элитных образовательных учреждений (гимназий и лицеев, дающих академические знания), то важной тенденцией развития современного образования стал именно **отказ от академической парадигмы образовательного процесса в пользу экологической**, провозглашающей необходимость тесной связи получаемых в школе знаний с непосредственной практикой и реальными жизненными проблемами учащегося. Несовершенство академической парадигмы связано с оторванностью чисто лабораторного научного знания, транслируемого школой, от реальной жизни, с неоправданно узким спектром применения полученных знаний за пределами школьного класса.

А в экологической парадигме базовым принципом становится **принцип контекстуальности**, ставящий во главу угла единство знаний, умений и навыков и предполагающий их применение с учётом социальных, межличностных и предметных особенностей жизненного контекста школьника. Уже давно назрела необходимость перехода от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному и даже надпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни. Поэтому **специфические для каждого учебного предмета действия и операции уже в начальной школе дополняются универсальными (метапредметными) учебными действиями**. И если пока ещё

учителя не всегда готовы определить, какие именно универсальные учебные действия (УУД) могут сформироваться у школьников на том или ином этапе урока, то учебный проект оказывается надёжным средством формирования именно метапредметных знаний, умений, компетентностей в их естественной взаимосвязи.

В современной психологии обучения и образования происходит сближение представлений сторонников ***деятельностного*** (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский и др.) и ***конструктивистского подходов*** (Ж. Пиаже, А. Пере-Клермон) в вопросе о роли самого учащегося в учебном процессе. Именно активность обучающихся признаётся основой достижения развивающих целей обучения – знание не передаётся в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской, проектной деятельности. В образовательной практике происходит динамичный переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни. Признание активной роли ребёнка в учении приводит к изменению представлений о характере взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Само учение больше не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения школьниками знаниями и приобретения опыта решения проблем. Единоличное руководство учителя в этом сотрудничестве замещается активным участием учащихся в выборе содержания и методов обучения. Всё это придаёт особую актуальность задаче формирования и развития в школе коммуникативных универсальных учебных действий.

Сегодня в учительском сообществе всё большее признание получает положение о том, что **в основе успешности обучения лежат как раз универсальные учебные действия, которые имеют приоритет над узкопредметными знаниями и умениями**. В системе образования начинают превалировать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач. Признанными подходами здесь выступают **деятельностно-ориентированное обучение, учение, направленное на решение проблем** (задач) и **проектные формы организации обучения**.

В настоящее время инновации в системе начального и общего среднего образования создаются по принципу конвергенции и основываются на достижениях ЗУНовского, компетентностного подхода, проблемно ориентированного, личностно

ориентированного развивающего образования, смысловой педагогики вариативного развивающего образования, а также контекстного и системно-деятельностного подходов. Все эти подходы в своей совокупности составляют методологическую основу учебно-проектной деятельности школьников. Конкретное проявление того или иного подхода или их сочетание осуществляется на различных этапах проектирования, но особо следует выделить **культурно-исторический системно-деятельностный** подход. Этот подход основывается на теоретических положениях концепций Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков.

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных изменений. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. В деятельностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определённый тип мышления – эмпирический или теоретический.

По мнению разработчиков концепции системно-деятельностного подхода, а именно содержание обучения позволяет «вести за собой» умственное развитие. Актуализация деятельностного подхода при разработке концепции стандартов общего образования второго поколения обусловлена тем, что последовательная его реализация повышает эффективность образования по целому ряду признаков:

– происходит придание результатам образования социально и личностно значимого характера;

– осуществляется более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, создаются условия для их самостоятельного движения в изучаемой области;

– появляется возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;

– имеет место существенное повышение мотивации и интереса к учению;

– обеспечиваются условия для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение

знаний, умений и навыков, но и формирование компетентностей в любой предметной области познания.

Метод проектов занимает определённое и отнюдь не последнее место среди других методов обучения. Учебный проект на материале любого школьного предмета всегда предполагает систематизированную, чётко структурированную деятельность учащихся-проектировщиков.

Метод проектов в современной школе

Буквальное значение слова *проект* – «брошенный вперёд». Проект – ключевое слово нынешней эпохи. В последние годы невероятно возросла частотность его употребления. Мы то и дело слышим о новых проектах в политической, экономической и социальной сферах. То тут, то там реализуются образовательные, просветительские, художественные и бизнес-проекты. Повсеместно проводятся конкурсы проектов в самых разных областях жизни. Так что нет ничего удивительного в том, что в наши дни **метод проектов** находит широкое применение в деле воспитания и обучения подрастающих поколений.

В классической дидактике принято различать ***методы обучения*** (например словесные, наглядные, проблемно-поисковые, репродуктивные и др.), ***организационные формы обучения*** (урок, факультативное занятие, клубная форма учебного занятия), а также ***методики*** и ***технологии***. Метод проектов – не только технология, это комплексное явление, сложный педагогический феномен. Учебный проект является особой разновидностью проблемно-поискового метода обучения, он предполагает специфическую организационную форму (учебное исследование, проводимое в классе и во внеурочное время одним учеником, группой учащихся или даже всем классом) на основе той или иной учебной технологии (как правило, это технологии, осуществляемые на основе системно-деятельностного подхода).

Если говорить конкретно, то **метод проектов** (МП) – это такая форма организации образовательной деятельности школьников, которая строится на основе совместно разрабатываемого и реализуемого плана решения какой-либо проблемы, исследования того или иного объекта (материального, идеального, эстетического и др.) или создания нового общественно-образовательного института (музея, клуба, кружка и тому подобного). Организация фестиваля, конкурса, предметной олимпиады, подготовка и проведение шефского концерта для ветеранов, детей с ограниченными возможностями или просто для малышей – всё это не что иное, как ***проекты***.

В современной школе, образовательная программа которой соответствует Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), **ребёнок учится посредством двух видов деятельности: учебно-познавательной и проектной**. При

организации учебной деятельности предполагается, что «учащийся работает с учебным содержанием на строго определённом материале под прямым руководством учителя»[1]. В проектной деятельности школьники, при поддержке учителя, сами ставят конкретные задачи и подбирают средства для их решения, при этом «мерилом успешности проекта является его продукт»[2]. Однако следует иметь в виду, что продукт проектной деятельности – это всего лишь *средство*, потому что **главным результатом проектирования являются те позитивные изменения, которые происходят с учеником-проектировщиком: он, как правило, приобретает новые знания, у него формируются определённые умения и компетентности, вырабатывается склонность к проявлению инициативы, приобретается опыт принятия самостоятельных решений**.

В дидактике имеются различные *классификации учебных проектов*: **по времени их осуществления** (долгосрочные, или длительные; краткосрочные; блиц-проекты и др.), **количеству участников** (коллективные, групповые, индивидуальные), **типу ведущей деятельности** (исследовательские, творческие, прикладные и т. д.). Также можно выделить ставшие популярными благодаря наличию в школах компьютеров и оргтехники всевозможные **издательские проекты**, продуктами которых являются школьные многотиражные газеты, журналы, брошюры, книги, альбомы. В рамках воспитательной работы классного руководителя, а также при организации внеурочной деятельности школьников важную роль играют **социальные проекты**.

Для учителя-предметника весьма актуальной может быть дифференциация учебных проектов на **коллективные, групповые** и **индивидуальные**. При этом и групповые, и индивидуальные проекты могут входить в состав коллективного проекта и являться его неотъемлемой частью. То есть, в нашем случае коллектив проектировщиков – это чаще всего школьный класс, так что МП весьма удачно встраивается в классно-урочную систему и в полной мере использует все её преимущества. Такой подход позволяет учителю **привести проектную деятельность в систему и вовлечь в учебное проектирование всех учащихся класса**.

Традиционно целью европейского и российского школьного образования было ***овладение системой знаний***, составляющих основу наук. В память учеников «закачивались» многочисленные факты, имена, понятия. Особенно прочно **трансляционный («знаниевый) подход** утвердился в отечественной школе.

Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний заметно превосходили, да и по сей день превосходят своих сверстников из большинства стран. Однако результаты проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований настораживают. Российские школьники лучше учащихся многих стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, где требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений. Так что важнее: знания или способность к их применению? Скажем честно: **знания в чистом виде необходимы лишь при отгадывании кроссвордов**. Разумеется, любому человеку важно знать, в каком году была основана Москва или когда произошло Бородинское сражение и кто праздновал победу в нём. Но гораздо большее значение имеет осознание того, что именно, собственно, следует считать фактом «основания города» или по каким признакам в исторической науке выявляется победитель в том или ином сражении. Так что **помимо знаний, умений и компетентностей есть ещё один очень важный результат образования – способность человека к *смыслопорождению***.

Психологическая наука, достижения которой всемерно использует современная школа, рассматривает человека в трёх аспектах: как **индивида**, как **личность** и как **субъекта**. Индивидные качества обычно определяются природой и генетикой (рост, вес, качество зрения, тип восприятия информации и т. д.). Личностные качества проявляются *в отношении* к миру и его «содержимому»: предметам, явлениям, людям, социальному окружению; человек как личность ко всему подходит «со своей меркой». А вот субъектные качества проявляются в деятельности, в активном преобразовании всего того, что окружает человека: вещей, явлений, отношений с сородичами. Именно субъект способен к смыслопорождению. Только субъектные качества наделяют человека духовностью. Лишь для субъекта может быть актуальным вопрос: в чём смысл жизни?

То есть традиционное российское образование, принципы организации которого формировались в течение ряда последних десятилетий, целенаправленно способствовало проявлению школьниками **активности восприятия**, мало внимания уделяя становлению и развитию **активности преобразования**. В

результате широкие знания, позволяющие нашим учащимся успешно отгадывать кроссворды-сканворды и побеждать в турнирах популярной игры «Что? Где? Когда?», нередко оказывались бесполезными при решении рутинных жизненных проблем. Именно поэтому главной целью современного школьного образования стало повышение компетентности личности в социуме, а социальные навыки становятся важнейшим фактором успешности и состоятельности личности в жизни. Все эти качества присущи человеку-индивиду, воспитать которого можно только в деятельности.

Итак, **компетентность личности – это её способность интегрировать внутренние и внешние ресурсы для достижения успеха и решения жизненных проблем (утилитарно-житейских, профессиональных, интимно-личностных и др.)**. То есть теперь уже речь идёт о том, чтобы образование не просто обеспечило личность набором предметных знаний, умений и навыков, но и способствовало развитию адаптационных механизмов; чтобы учение оказалось не «знаниеёмким», а действенным, практичным, прагматичным, помогающем выпускникам школ успешно жить в обществе, чтобы оно обеспечило личностную динамику человека на протяжении всей его жизни. А вот видеть жизненную перспективу способен только тот человек, которому присущ интерес к жизни, который неустанно ищет постоянно меняющийся смысл этой жизни. Именно поэтому в основу реализации стандартов второго поколения положен деятельностный подход.

Сущность **деятельностного подхода** в психологии заключается в том, что развитие личности рассматривается в деятельности и через деятельность. И здесь важно подчеркнуть преобразующий характер деятельности. Такие преобразования разнонаправлены: **преобразуя предметный мир в деятельности, человек изменяется сам**.

Что это означает для каждого учителя? А то, что теперь главная его задача – не передать знания и не научить, а организовать познавательную деятельность, в ходе которой ученик сам научится получать знания. Это сложно. Иногда быстрее и легче объяснить, как надо, чем идти методом проб и ошибок ученика. Сами возрастные особенности детей младших классов подталкивают нас к объяснению и организации запоминания, а потом это, закрепившись, продолжается в основной школе, в результате чего немалый процент подростков попадает в категорию «неуспевающих». Остальные получают «прочные знания», никогда не применяемые на практике. Школьники знают *правила* и как будто бы научены *поступать*

правильно, но в жизни всё гораздо сложнее. Это значит, что и **учить надо не только на образцах, эталонах, но и на ошибках**. Грамотно сконструированная и выверенная по законам дидактики «учебная ошибка» создаёт на уроке проблемную ситуацию, а необходимость разрешения проблемы побуждает ученика к активным действиям.

При переходе на образовательные стандарты второго поколения акцент делается не просто на деятельности, а на активности самого субъекта в этой деятельности, результатом которой являются те смысловые и ценностные новообразования, которые обеспечивают становление человека именно как субъекта собственной жизнедеятельности.

Деятельностный подход в реализации образовательных стандартов второго поколения нацеливает учителя на поиск и стимулирование внутриличностных детерминант развития учащихся, на запуск механизмов самоизменения, саморазвития личности школьника, определяющихся выбором ценностей и смыслов. Такие изменения возможны только при условии не декларируемой, а реальной свободы учащихся. Для этого школьник должен иметь возможность свободного выбора деятельностей из различных вариантов (есть много путей, которыми можно прийти к результату), сам планировать, проектировать и организовывать деятельность, которая ему интересна, значимость и полезность которой он осознает.

Это означает, что образование должно дать школьникам **опыт разрешения противоречий** (алгоритмы и средства), **опыт сотрудничества и совместной деятельности** (включая её организацию, способы субординации и координации, распределение ролей), **опыт самоанализа своих потребностей и способностей**. Уже в школе дети должны хорошо понимать, что та или иная проблема может быть решена не любыми «подручными средствами», а только теми, которые соответствуют уровню сложности проблемы.

Классно-урочная система, которая существует примерно 350 лет, является основной организационной формой школьного образования во всём мире. Её придумал чешский педагог-гуманист и философ Ян Амос Коменский, автор фундаментального труда «Великая дидактика». В зрелые годы ему посчастливилось жить на заре эпохи Просвещения. Это было время, когда теоретические вопросы школьного образования ставили и решали лучшие мыслители той поры. Одним из таких мыслителей был английский философ Джон Локк, который сформулировал принципиальнейший для дидактики тезис, который почти сразу же стал аксиомой: «душа ребенка – это

чистый лист бумаги». И хотя Локк был лет на 40 моложе Коменского, «великий дидакт» охотно взял на вооружение постулат юного философа. **«Если душа ребенка подобна чистому листу бумаги, – рассуждал Ян Амос Коменский, – то школу следует уподобить типографии»**.

Сказано – сделано! И школьный «печатный станок» заработал по всей Европе, а позднее такая «полиграфическая» педагогика распространилась и в России. Принцип действия школы-типографии был простой: на единую полиграфическую матрицу (учебно-методический и дидактический комплекс) накладывались листы бумаги (школяры), в результате чего получались сотни и тысячи одинаковых оттисков (выпускники школы). Такая школа удачно вписывалась в формат государства любого типа – особенно высоко ценили её при тоталитарных режимах.

Шли годы, десятилетия и века, школа менялась, но многое в ней оставалось неизменным. Сфера образования вообще является в высшей степени консервативным институтом: в этом залог её устойчивости и в этом же коренятся причины её периодического несоответствия тем или иным новым тенденциям в общественном развитии.

Лицо современной российской школы определила череда кардинальных изменений, произошедших с конца 80-х годов прошлого века. К сегодняшнему дню пересмотрены многие методологические основания классической дидактики: подвергнута сомнению главенствующая роль учителя в обучении; привычным стало понимание образования как самопостроения человека; воспитание теперь рассматривается не как жёстко спланированный процесс, включающий комплекс воздействий на воспитуемого, а как естественный результат общения учащихся между собой и с педагогами, создающими условия для проявления позитивно направленной активности детей и т. д. Образование больше не трактуется как линейный учебно-воспитательный процесс, а основная задача педагогов состоит в создании информационной образовательной среды, где ребёнок сможет раскрыть свои творческие способности, развить их, а также сформировать необходимые социальные навыки. В такой школе оказался востребованным именно метод проектов, а вместе с ним и другие активные методы обучения. Именно такие методы становятся фундаментом современных образовательных технологий.

Возник **метод проектов (МП)** в начале XX столетия. Американский философ и педагог Джон Дьюи, проанализировав различные образовательные системы, пришёл к выводу, что все они рассчитаны на сообщение учащимся огромного количества

фактической информации без обучения средствам её использования. На уроках учителя *транслировали* учащимся опыт прошлых эпох, а не готовили к встрече с проблемами в будущем. В итоге школяры копили «багаж знаний», который был подобен чемодану без ручки: носить с собой неудобно, а выбросить – жалко. Взамен существующей системы образования Дьюи предложил такую, целью которой было **обучение методам решения проблем**.

Метод проектов (или метод проблем) предусматривает наличие проблемы, требующей исследования. А содержание школьного образования буквально напичкано вопросами и проблемами, надо лишь вывести их на поверхность. Так что проект – «это определённым образом организованная поисковая, исследовательская деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата»[3]. Проектная деятельность – это «обобщённая модель определённого способа достижения поставленной цели, система приёмов, определённая технология познавательной деятельности»[4].

Родился метод проектов из идеи свободного воспитания, и сейчас это интегрированный, вполне разработанный и подробно структурированный компонент системы образования, имеющий все основные признаки педагогической технологии. Он призван стимулировать интерес учеников к решению конкретной проблемы или исследованию какого-либо объекта, что предполагает свободное владение необходимой суммой знаний, помогающих достижению цели, а, кроме того, проектная деятельность всегда предполагает наличие возможности для практического применения полученных знаний. При этом важно иметь в виду, что «необходимая сумма знаний» может быть сформирована именно в процессе работы над проектом. Такие знания, в отличие от пресловутого «багажа знаний», становятся чрезвычайно важными и актуальными, их получение мотивировано насущной необходимостью. В ходе проектной деятельности ученики приобретают знания избирательно. Интенсивное восполнение недостающих знаний в ходе выполнения проекта обеспечивается потому, что ученику становится ясно, каких именно знаний ему не хватает (например, работая над проектом по литературе, дети не только исследуют тот или иной художественный текст, но также активно используют энциклопедии, толковые словари и справочники по различным отраслям знаний). То есть это уже не знания «про

запас», а знания для дела, которое совершается «здесь и сейчас». Такое дело всегда осмысленно и целесообразно.

В ходе учебно-проектной деятельности развивается аналитическое мышление ребенка, которое, как считал Джон Дьюи, выражается в вечном поиске фактов, их анализе, размышлении над их истинностью, логическом их выстраивании для познания нового, для выхода из сомнения или аргументации рассуждения. В нашем насыщенном информацией мире это становится достаточно актуальным. Именно с такой, ориентированной на формирование мыслящей личности, целью на основе идей гуманистического направления в философии образования Джоном Дьюи и его учеником Уильямом Килпатриком и был разработан метод проблем (проектов).

Метод проектов привлёк внимание русских педагогов уже в начале XX века, а его методическая проработка велась фактически параллельно с американскими педагогами. Как отмечает современная исследовательница Е. С. Полат, «под руководством… С. Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но происходило это недостаточно продуманно и последовательно. В результате постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 году метод проектов был осуждён, и с тех пор и до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьёзных попыток возродить этот метод в школьной практике»[5].

Между тем в зарубежной школе метод проектов активно и с успехом развивался, затем стал популярен в силу рациональной подчинённости теоретических знаний их практическому применению в проектной деятельности. В некоторых школах стали практиковаться «недели проектов».

Метод проектов позволяет разумно сбалансировать академические знания и практические умения, его ведущий принцип – это движение от теории к практике. Одна лишь сумма знаний недостаточна для ребенка, выпускающегося из школы в постиндустриальный мир, обильно насыщенный информацией, пользоваться которой поможет именно сформированное участием в самых разных проектах рефлекторное и аналитическое мышление. Школьнику важно научиться жить и работать в изменчивом мире, где постоянно обновляются большие блоки информации и необходимо вовремя оценить её значимость, проанализировать и использовать в своих целях. Это и есть современная технология исследовательской деятельности и

творческой работы – то, к чему следует подготовить ребёнка ещё до школы и чему необходимо обучить его в школе.

Практика учебного проектирования

Естественное вовлечение ребенка в активный познавательный и творческий процесс – главная идея метода проектов. Активизация познавательной деятельности способствует развитию словесно-логического, наглядно-образного и наглядно-действенного видов мышления. Этот подход органично сочетается и с групповым подходом к обучению. Метод проектов успешно реализуется в условиях классно-урочной системы: тема проекта может быть тождественна учебной теме, участники проекта – все ученики класса; выполняя общий коллективный проект, каждый из них в то же время осуществляет свой индивидуальный проект, тема которого определяется на основе свободного выбора или даже формулируется самим учеником. Завершив проект, ученик в строго лимитированный отрезок времени устно, с помощью изобразительных средств, презентирует свои наработки одноклассникам, отвечает на вопросы, определённым образом реагирует на замечания, а потом преобразует свой устный доклад в письменный текст.

Много внимания изучению зарубежного опыта и разработке отечественных версий метода проектов как педагогической технологии уделили отечественные учёные Е. С. Полат и В. В. Гузеев. Основные требования к использованию метода проектов по Е. С. Полат таковы:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов со следующей, к примеру, последовательностью действий:

– определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования (методом «мозговой атаки» или «круглого стола»);

– выдвижение гипотез решения таких задач;

– обсуждение методов исследования;

– сбор, систематизация и анализ полученных данных;

– обсуждение способов оформления конечных результатов (презентация, защита, тематическое мероприятие, творческий отчёт, реферат, просмотр, игра, викторина, изготовление

наглядного материала – альбома, газеты, плаката, мультимедийной презентации, видеофильма и т. д.);

– оформление результатов, их презентация;

– подведение итогов, выдвижение новых проблем исследования.

Тематическая направленность учебного проекта должна быть достаточно прагматичной, то есть знания, получаемые на выходе из проектной деятельности, должны быть актуальны для школьника.

Схожую версию, близкую американскому варианту метода проектов, приводит В. В. Гузеев, его модель такая же динамичная и «деятельностная»:

1. Постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формулировка задач.

2. Обсуждение возможных вариантов исследования, их сравнение, выбор.

3. Самообразование проектировщиков, актуализация знаний при консультативной помощи учителя.

4. Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.

5. Исследование.

6. Обработка результатов и выводы.

7. Анализ успехов и ошибок.

Проекты могут быть самыми разными, существует много критериев для составления их типологии. Вот примерный перечень таких критериев:

1) **доминирующая в проекте деятельность** (исследовательский, поисковый, творческий, ролевой, прикладной, ознакомительно-ориентировочный проект);

2) **предметно-содержательная область**. Проект может быть монопредметным, межпредметным и надпредметным (или внепредметным); межпредметные учебные проекты могут играть интегрирующую роль в современной школе, стремящейся преодолеть традиционную дробность и обрывочность содержания образования, формирующего у школьников мозаичную картину мира;

3) **характер осуществления учителем координации проекта**: непосредственный (жёсткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, что характерно для телекоммуникационных проектов, когда проектировщики находятся на достаточном расстоянии друг от друга);

4) **характер контактов между проектировщиками** (среди участников из одного класса, одной школы, города, региона, страны, разных стран мира).

Кроме того, проекты могут классифицироваться по количеству участников и своей продолжительности. Выбирать тот или иной тип проекта следует, исходя из специфики предмета, интересов и способностей учеников. В ходе работы над проектом любого типа обычно наблюдается актуализация целого комплекса вспомогательных знаний: межпредметных, межнаучных, историко-научных, оценочных и др.

По отношению к исполнителю (учащемуся) работа над проектом, как правило, проходит по следующим этапам:

– мотивация, формирование интереса;

– целеполагание, ориентация (предварительная проработка темы проекта и собственных возможностей в плане его выполнения);

– планирование этапов проекта;

– сбор данных, предварительная обработка материала;

– выбор основных алгоритмов окончательной обработки материала;

– выполнение содержательной части проекта;

– рефлексия;

– оценка;

– коррекция.

Итак, всё начинается с **мотивации** – коренной проблемы школьного образования. В условиях учебного проекта эта проблема решается очень просто: если ученик в предложенном учителем тематическом перечне возможных проектов обнаружил такую формулировку, которая его заинтересовала, зацепила – всё, мотивация состоялась! То есть, первое и главное условие мотивации – наличие интересной, занимательной для ученика, познавательной темы проекта. Впрочем, учителю не следует идти на поводу у такой занимательности, которая уведёт его учеников слишком далеко от содержания школьной программы.

Основана проектная работа на сотрудничестве, в первую очередь, с учителем. Не надо забывать и о том, что **реализация проекта всегда ведёт к изменению ролевой функции педагога**. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Так что теперь задача учителя – грамотно сориентировать учащихся на разнообразные виды самостоятельной работы, разные варианты деятельности исследовательского, поискового, творческого характера. И тут важно умело и тонко «подменить» цели учебно-познавательной деятельности школьников, и тогда возникнет очень продуктивная образовательная ситуация, при которой дети думают, что они «просто выполняют проект», а в действительности они учатся, быстро и успешно приобретают

новые знания и компетентности.

Теперь следует остановиться и на общих подходах к **структурированию содержательной части проекта** в целом. Учителю начинать следует, конечно же, с выбора и формулирования его темы, ориентировки на тип проекта и количество участников с учётом их возраста и индивидуальных особенностей. Далее учителю-руководителю проекта необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики и которые затем выдвигаются самими учениками (с подачи учителя – с помощью наводящих вопросов, создания ситуаций, способствующих определению этих проблем, использования видеоряда и т. п.). Здесь будет уместна и «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

Давно замечено: школьники охотнее берутся за решение тех учебных проблем, которые они сами выдвинули, с большим желанием ищут ответы на те вопросы, которые они же и сформулировали. Таким образом, привлечение учеников к обсуждению содержания предстоящей учебно-проектной работы также выполняет мотивирующую и мобилизующую роль. Многие школьники уже на этом этапе выбирают тему своего проекта и, если это групповой проект, определяют возможных партнёров из числа одноклассников, способных решить конкретный комплекс проблем.

На следующем этапе происходит распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиск информации, выдвижение творческих решений. Затем следует самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским задачам. Этот этап включает в себя и промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиотеке и пр.). Затем наступает ответственный момент защиты проектов и оппонирования. Завершает работу коллективное обсуждение, экспертиза, получение результатов внешней оценки, делаются выводы.

Грамотно выстроенный и справедливо оцененный учебный проект стимулирует всякую учебную деятельность самих учеников, потому что учебное проектирование, как считает В. В. Гузеев, отличается тем, что оно:

– личностно ориентировано;

– допускает использование множества дидактических подходов;

– самомотивируемо, что означает возрастание интереса и

вовлечённости учащихся в работу по мере её выполнения;

– поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях;

– позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретной ситуации;

– приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда.

Специалисты из стран, имеющих обширный опыт проектного обучения, считают, что его можно и следует использовать как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения, как средство ускорения «роста» школьников и в личностном смысле, и в академическом плане. В течение года могут быть проведены два-три крупных проекта по одному учебному предмету, каждый из них займет приблизительно от трёх до шести уроков.

И вот ещё что важно: учебные темы, выбранные для проектирования, всегда будут проработаны гораздо глубже и основательнее, чем темы, изучение которых проходило на обычных уроках. «Это, – считает В. В. Гузеев, – увеличивает творческий потенциал, гуманитарную составляющую технологии, так как основное отличие гуманитарных систем – наличие вероятностных моделей, оперирование неопределённостями и существование в их среде»[6]. А если школьники понимают, что им предлагается задание с заведомо неизвестным результатом и исследовательская деятельность с непредсказуемым исходом, то такая преисполненная интриги учёба может восприниматься ими как увлекательное приключение.

В основе метода проектов всегда лежит та или иная продуктивная идея, составляющая суть понятия «проект» и определяющая его прагматическую направленность на результат. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Однако, ещё раз подчеркнём, главным результатом являются те позитивные изменения, которые происходят с самими проектировщиками (по завершении проекта они больше знают и умеют, у них появляются новые компетентности, структурные изменения претерпевает ценностно-мотивационная сфера школьников).

Ещё один немаловажный момент. Если мы имеем дело с педагогической технологией, то почему она имеет такое странное название – «метод проектов»? А потому, что здесь ключевым является не только слово *проект* («бросок в будущее»), но и слово *метод* («путь», «способ исследования»). Метод – это совокупность приемов, последовательность операций по изучению определённой области практического или

теоретического знания, овладению той или иной деятельностью.

Наличие *метода* обеспечивает:

– развитие познавательных способностей учащихся;

– формирование умения самостоятельно конструировать свои знания;

– способность ориентироваться в информационном пространстве;

– развитие критического мышления.

Однако чтобы добиться такого результата, дети должны уметь:

– самостоятельно мыслить, критически оценивать явления действительности;

– находить проблемы, строить гипотезы их решения, привлекая для этой цели знания из разных областей;

– прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения;

– устанавливать причинно-следственные связи;

– обобщать, систематизировать и концептуализировать полученные сведения, создавать теории;

– не бросать начатое дело на полпути, а завершать работу по решению проблемы: оформлять результаты проектной деятельности в виде доклада, статьи, мультимедийной презентации, видеофильма, таблиц, макетов, моделей и т. п. или воплощать в реальные «всамделишные» объекты.

В ходе реализации проекта учащимся нередко приходится привлекать знания и умения из разных областей: химии, физики, родного языка, иностранных языков и др. Одни проекты осуществляются быстро – за 1–2 недели, реализация других может растянуться на учебную четверть, полугодие, год и т. д. Проектировщики могут работать как индивидуально, так и в группах. Наконец, темы проектов могут быть связаны как с отдельными проблемами, так и с решением комплекса проблем.

В таком случае нам следует уточнить предложенные выше **типологические признаки классификации проектов**. Они могут быть такими:

1) ведущая деятельность проектировщиков: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная, ознакомительно-ориентировочная и пр.;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания), межпредметный проект;

3) характер координации проекта: непосредственный (жёсткий, гибкий), скрытый (неявный, когда учитель как бы становится одним из участников проекта);

4) контингент проектировщиков (учащиеся одной школы,

класса, города, региона, страны, разных стран мира);

5) количество участников проекта;

6) продолжительность выполнения проекта.

В соответствии с первым признаком можно выделить следующие типы проектов.

Ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты. Этот тип проектов направлен на работу с информацией о каком-либо объекте, явлении и предназначен для обучения участников проекта целенаправленному сбору информации, её структурированию, анализу и обобщению. При этом предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, её анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории (вот примерные темы: «Способы расчёта площадей фигур», «Великие астрономы Европы и Азии», «Хищные птицы средней полосы России»).

Учебно-исследовательские проекты – проекты, требующие хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, соответствующих методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. Эти проекты подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с научным исследованием (возможные темы: «Магические предметы в русских волшебных сказках», «Символика цвета в лирике С. Есенина», «Исследование магнитных свойств вещества).

Инженерные, или конструкторские, проекты направлены на создание или усовершенствование принципов действия схем, моделей, образцов технических конструкций и предполагают наличие соответствующих этапов: определение функциональной необходимости изобретения (усовершенствования), определение критериев результативности, планирование работы, поиск необходимой информации, а также материалов, инструментов, далее – корректировка, доделка, демонстрация результатов (примерные темы: «Ветроэлектростанция для дачного посёлка», «Автомобиль на солнечных батареях», «LEGO-моделирование», «Робот – помощник учителя»).

Социальные проекты представляют собой целенаправленную социальную (общественную) практику, позволяющую учащимся выбирать линию поведения в отношении социальных проблем и явлений. Участие в таких проектах способствует формированию социального опыта и социальных навыков учащихся, позволяет им осваивать базовые социальные роли (вот примерные темы: «Митинг “Нет наркотикам!”», «День самоуправления в школе», «Праздничное меню школьной

столовой» и др.). Среди социальных проектов особое место занимают *творческие* и *ролевые (игровые)* проекты.

Творческие проекты – проекты, предполагающие соответствующее оформление результатов в виде сценария видеофильма, драматизации программы праздника, написания статьи, репортажа, дизайна и определения рубрик газеты, альбома и пр. Такие проекты обычно бывают не столько учебными, сколько именно социальными (наиболее распространённый вариант – подготовка шефского концерта для ветеранов или воспитанников интерната, детского дома).

Ролевые, игровые проекты. Под ролевыми проектами понимается реконструкция или проживание определённых ситуаций, имитирующих социальные или деловые отношения. Это проекты, в которых структура только намечается и остаётся открытой до завершения работы, а участники принимают на себя определённые роли, обусловленные характером и содержанием проекта (примерные темы: «Школьный парламент», «Пишем учебник по истории края», «Социальная аптека»).

По предметно-содержательной области выделяются следующие два основных типа: монопроекты и межпредметные.

Монопроекты – проекты, как правило, проводящиеся в рамках одного предмета. При этом выбираются наиболее сложные разделы или темы (например, в курсе физики, биологии, истории и т. д.) и реализуются в ходе серии уроков. Среди них могут быть выделены следующие: литературно-творческие проекты, естественнонаучные, экологические, языковые (лингвистические), культуроведческие, спортивные, географические, исторические, музыкальные и другие проекты.

Межпредметные проекты – это небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, либо достаточно объёмные, продолжительные, общешкольные, позволяющие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта. Они требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих определённые исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.

По характеру координации проекты могут быть с **открытой, явной координацией**, когда координатор проекта выполняет свою собственную функцию, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя, в случае необходимости, те или иные этапы проекта, координируя деятельность отдельных его исполнителей. В проектах **со скрытой координацией**

координатор обычно не обнаруживает себя ни на организационном уровне, ни в деятельности групп участников в своей функции.

По характеру контактов проекты могут быть **внутренние (проводимые силами класса, параллели классов или всей школы), региональные, всероссийские, международные**.

По количеству участников проектов можно выделить **индивидуальные, парные** и **групповые** (обычно от 2–3 до 12 участников).

По продолжительности выполнения проекты могут быть **краткосрочными** (для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы), **средней продолжительности** (от недели до месяца) и **долгосрочными** (от месяца до нескольких месяцев и даже лет).

В работе над исследовательскими проектами и проектами других видов используются разные методы самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Среди них исследовательский метод занимает едва ли не центральное место и, вместе с тем, вызывает наибольшие трудности.

Исследовательский метод (метод исследовательских проектов) основан на развитии умения осваивать окружающий мир на базе научной методологии, что является одной из важнейших задач общего образования.

Учебный исследовательский проект структурируется в соответствии с устоявшемся в науке подходом:

– определение целей исследовательской деятельности (поначалу определяется учителем);

– выдвижение проблемы исследования по результатам анализа исходного материала;

– формулирование гипотезы о возможных способах решения поставленной проблемы и результатах предстоящего исследования;

– уточнение выявленных проблем и выбор процедуры сбора и обработки необходимых данных, сбор информации, её обработка и анализ полученных результатов, подготовка отчёта и обсуждение возможного применения полученных результатов.

Как показывает практика, наибольшую трудность вызывает формулирование гипотезы. Поэтому учителю-руководителю проекта важно знать, что **гипотеза исследования** – это научное предположение, истинность которого не очевидна и требует проверки на опыте и доказательства. В нашем случае гипотеза выдвигается для решения какой-либо конкретной проблемы. Чаще всего функция гипотезы – объяснение новых экспериментальных данных или устранение противоречия теории

с отрицательными результатами экспериментов. Для того чтобы быть обоснованной или состоятельной, гипотеза должна отвечать определённым условиям.

Первым условием является логическая и теоретическая обоснованность, соответствие гипотезы фактическому материалу, на базе которого и для объяснения которого она выдвигается; кроме того, гипотеза должна соответствовать установившимся в науке законам и теориям.

Второе условие – эмпирическая проверяемость гипотезы. В принципе гипотеза должна допускать возможность и своего подтверждения, и опровержения.

Третьим условием состоятельности гипотезы является её информативность, т. е. приложимость ко всему классу исследуемых объектов. Иными словами, нужно стремиться к тому, чтобы из гипотезы выводились не только те явления, для объяснения которых она специально сформулирована, но и возможно более широкий круг родственных им явлений.

Четвертое условие – гипотеза должна предсказывать развитие событий в том процессе, который она описывает.

По своему функциональному предназначению гипотезы подразделяются на 1) объяснительные, 2) предсказательные и 3) объяснительно-предсказательные. Первые служат для объяснения фактов или явлений; функция вторых – предсказание законов, закономерностей, свойств и особенностей объектов, явлений и процессов; третьи сочетают в себе обе функции.

По сути, гипотеза – это главная идея решения. Она является основным методологическим инструментом, организующим весь процесс исследования. Научная гипотеза должна отвечать следующим основным требованиям:

а) она не должна содержать понятий, которые не уточнены;

б) гипотеза должна быть проверяема при помощи стандартных методик.

Основная модель для формулирования гипотезы включает следующие слова: «если…, то…». Имеется в виду вот что: **если** мы хотим получить какой-либо эффект, результат, что-то изменить, обеспечить режим развития или, напротив, стабилизировать, **то** мы должны создать те или иные условия, сделать то-то и то-то, используя при этом такие-то средства, инструменты или применяя те или иные приёмы и способы.

По своему содержанию гипотезы делятся на:

– гипотезы информационного характера;

– гипотезы инструментального характера.

Если мы в своём проекте намереваемся что-либо изменить, оптимизировать, улучшить, то нам потребуется гипотеза

инструментального характера. В научной литературе предлагаются шаблоны для формулирования гипотезы:

1. Что-то влияет на что-то в том случае, если…

2. Предполагается, что формирование чего-либо становится действенным при каких-либо условиях.

3. Что-то будет успешным, если…

4. Предполагается, что применение чего-либо позволит повысить уровень чего-либо другого.

Специфика учебно-исследовательской деятельности в школе определяет многообразие форм её организации. Они могут быть, например, такими:

– урок-исследование, урок-лаборатория, урок-экспертиза, «мозговой штурм»;

– учебный эксперимент (основные этапы: планирование и проведение эксперимента, обработка и анализ результатов, формулирование выводов);

– домашнее задание исследовательского характера.

Можно предложить следующие формы организации учебно-исследовательской деятельности школьников на внеурочных занятиях:

– исследовательская практика;

– учебные экспедиции – походы, поездки, экскурсии с чётко обозначенными образовательными целями, программой деятельности;

– факультативные занятия, предполагающие углублённое изучение предмета;

– участие школьников в работе ученического научно-исследовательского общества;

– участие учащихся в олимпиадах, конкурсах, конференциях, предметных неделях и др.

Учебный проект в классе

Благодаря постепенному переходу на ФГОС во многих школах нашей страны практика учебного проектирования становится неотъемлемым компонентом образовательного процесса. Однако сами подходы к реально складывающейся практике организации проектной деятельности учащихся вызывают немало вопросов. И в начальной, и в основной школе чаще всего это происходит так: учитель придумывает тему проекта, выбирает из класса нескольких наиболее способных учеников, которые и становятся участниками небольшого группового проекта. Индивидуальные проекты тоже достаточно распространены, и нередко при их выполнении дети получают помощь от своих родителей, что, конечно же, можно только приветствовать. Однако такой подход к организации групповых и индивидуальных проектов имеет один очень существенный недостаток: значительная часть учеников класса оказываются неохваченными проектной работой. А между тем, переход на ФГОС предполагает, что **учебное проектирование должно распространяться на всех учащихся**. Это не означает, что описанный выше принцип, или подход, к организации проектной деятельности школьников (назовём его **тематическим**) неприемлем. Его можно и нужно использовать, но лишь наряду с другим – **системным – принципом**, который и позволит вовлечь в проектную деятельность всех учеников класса. Речь о таком подходе пойдёт ниже. Но прежде – о выборе темы проекта.

Немалую трудность и для учителя, и для его учеников составляет выбор темы проекта. В отношении тех школ, где уже сделаны первые шаги по освоению учебного проектирования, можно отметить следующие особенности складывающейся практики проектирования:

– темы проектов нередко выбираются учителями произвольно, наугад;

– чаще всего выбор и формулировка темы определяются её «новизной», «занимательностью», даже «экзотичностью»;

– темы ученических проектов формулирует учитель, а не ученики;

– распределяются темы таких проектов среди учеников опять же учителем;

– участвуют в учебном проектировании не все ученики, а только те, которых выбрал учитель.

Мало того, что подобный подход следует признать авторитарным, в то же время он является спонтанным, поскольку

обусловлен конъюнктурными соображениями, желанием учителя выделиться среди коллег и всех «поразить» тем, как далеко продвинулись его подопечные. Например, учитель математики предлагает тему проекта – «Лист Мёбиуса». Тема интересная, занимательная, такой проект *ознакомительно-ориентировочного (информационного) типа* может быть эффектно презентирован на уроке, но вряд ли он будет способствовать развитию математических способностей учеников класса и самого проектировщика. Подобные темы проектов, конечно же, допустимы, но лишь в качестве учебного «десерта».

Кроме того, данный подход следует признать несистемным. Потому что системный, комплексный принцип требует всестороннего рассмотрения положенной в основу проекта проблемы как системы. А **система – это соотношение взаимосвязанных и взаимозависимых частей, составленных в таком порядке, который позволяет воспроизвести целое**. Система всегда иерархична, для её элементов характерны отношения как ***субординации*** (уровневая соподчинённость элементов), так и ***координации*** (согласование, упорядоченность взаимодействия элементов одного уровня). Так что проект на тему «Лист Мёбиуса», представленный на уроке сам по себе, эпизодически, мало что даст для развития математических способностей детей, зато, будучи встроенным в ряд других подобных проектов, приобретёт совершенно другой смысл.

Понятно, что полноценному системному структурированию может быть подвергнута лишь сложная, объёмная проблема. И если в качестве проблемы для проекта учитель выбирает ту или иную достаточно крупную ***учебную тему***, то её структурирование на основе системного подхода потребует применения ряда аналитических процедур, которые и позволят выделить ***элементы системы***. Тогда полученный перечень послужит основой для ***тематизации проекта*** на основе системного принципа, или подхода. То есть буквально это означает, что в ходе осуществления проекта учебная тема будет рассматриваться всесторонне, комплексно, системно – в совокупности всех средних и малых проблем и с учётом самых разных вопросов, а участниками проекта (проектировщиками) смогут стать все ученики класса. В этом случае учебную тему, взятую для учебного проектирования, на обычных уроках уже можно не рассматривать. Просто на одном из уроков произойдёт ***инициация*** (начало) проекта, а на последующих уроках – презентация его результатов и их защита. Впрочем, также возможен вариант, когда тема изучается на основе выполнения проекта в сочетании с обычными уроками.

Предлагаемому **системному принципу (подходу)** присущ ряд простых правил:

1) для данного подхода актуальным будет подразделение проектов всего на два типа: **коллективные** и **индивидуальные** (коллективный проект выполняет **весь класс**, но в рамках коллективного **каждый ученик** осуществляет свой собственный индивидуальный проект);

2) темой коллективного проекта может быть любая учебная тема из примерной программы по предмету;

3) тема коллективного проекта дробится на более мелкие – *подтемы*, формулировки которых и будут темами индивидуальных проектов в рамках коллективного.

4) количество тем индивидуальных проектов должно превышать количество учащихся класса, что обеспечит свободный выбор темы проекта каждым учеником (если в классе, к примеру, 25 учеников, то список тем индивидуальных проектов должен включать не менее 30 пунктов);

5) наряду с индивидуальными могут выполняться групповые проекты (тоже в рамках коллективного): наиболее трудные и объёмные темы разрабатывают группы, состоящие из двух– трёх учеников и формируемые на добровольной основе;

6) такие проекты будут по преимуществу **монопредметными**, хотя в них могут быть включены темы индивидуальных проектов из смежных учебных дисциплин, обеспечивая тем самым межпредметные связи.

Вот как, к примеру, можно структурировать учебный проект по биологии для 5 класса.

Биология. 5 класс. Коллективный проект по теме «Грибы»

Темы индивидуальных проектов

Живой мир: растения, животные, грибы.
Клеточное строение грибов.
Строение тела гриба.
Размножение грибов. Споры.
Грибы-сапротрофы (опёнок, шампиньон, вёшенка).
Грибы-паразиты.
Грибы-хищники.
ПодБЕРЁЗОВИКИ, подОСИНОВИКИ…
Симбиоз гриба и растения.
Жуки-грибоеды и грибные черви.
Лишайники.
Шляпочные грибы.

Плесневые грибы. Пеницилл.
Использование грибов в народной медицине.
Одноклеточные грибы. Дрожжи.
Съедобные и несъедобные грибы. Ядовитые грибы.
Искусственное разведение грибов.
«Грибная охота».
Употребление грибов в пищу.
Деликатесные грибы.
Способы предупреждения отравления грибами.
Супы из грибов.
Жареные грибы.
Солёные грибы.
Маринованные грибы.
Сушеные грибы.
Способы защиты от клещей и других опасных насекомых при сборе грибов.
Составление словаря терминов по теме «Грибы».
Микология – наука о грибах.
Отражение темы «грибной охоты» в художественной литературе и живописи (повесть «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова, картины «Белые грибы» Г. П. Кондратенко, «Летом» А. А. Пластова (1954) и др.

Из данного списка каждый ученик класса выбирает себе тему, а если ни одна из предложенных формулировок кому-то не приглянулась, то ученик вправе сам сформулировать себе тему индивидуального проекта, а затем согласовать это с учителем. В процессе работы над проектами их формулировки также могут меняться, уточняться по обоюдному согласию ученика и учителя. «Кулинарные» темы индивидуальных проектов позволяют приблизить содержание школьных уроков к насущным потребностям детей, особенно девочек, а последняя тема служит примером того, как в рамках учебного проектирования могут осуществляться межпредметные связи.

Следующий пример – коллективный проект по истории.

История. 5 класс. Коллективный проект «Древний Египет»

Темы индивидуальных проектов
Географическое положение, климат Древнего Египта.
Нил – река жизни.
Растительный мир долины Нила. Папирус.
Календарь древних египтян.

Население Древнего Египта.
Агрокультура в Древнем Египте.
Животноводство в Древнем Египте.
Кулинария древних египтян.
Возведение жилищ и культовых сооружений в Древнем Египте.
Гидротехнические сооружения древних египтян.
Искусство строительства кораблей из папируса.
Мореплавание и торговля в Древнем Египте.
Ремёсла. Профессии древних египтян.
Гончарное искусство древних египтян.
Обработка металлов в Древнем Египте.
Вооружение древних египтян.
Военное искусство древних египтян, междоусобные войны.
Города Древнего Египта. Мемфис.
Возникновение государственной власти в Древнем Египте.
Фараоны.
Древнеегипетская цивилизация.
Религия древних египтян.
Космогонические мифы древних египтян.
Мифология древних египтян.
Письменность древних египтян. Иероглифы. Папирус.
Наука и образование в Древнем Египте.
Архитектура и изобразительное искусство в Древнем Египте.
Представление о жизни и смерти у древних египтян.
Пирамиды.
Сфинксы.
Методы изучения истории и культуры Древнего Египта. Находки археологов.

Технология учебного проектирования обеспечивает условия решения многих острых вопросов организации образовательного процесса, в частности, позволяет оптимизировать прохождение примерных программ по предметам. Как известно, отдельные учебные темы по различным предметам изучаются концентрически – сначала в 5-м классе, потом в 6-м и т. д. В данном случае, как утверждают авторы некоторых примерных программ и учебников, концентры выстраиваются по линии усложнения материала, хотя это не всегда соответствует действительности. И если учитель уверен, что ученики того или иного конкретного класса способны изучить одну из таких тем сразу и целиком, по принципу «здесь и сейчас», то концентрическое рассредоточение учебного материала можно заменить его сгущением, уплотнением.

Например, по учебнику издательства «Просвещение» авторского коллектива под руководством Т. А. Ладыженской тема «Лексика» изучается в 5-м и 6-м классах. Если эту тему исключить из поурочного планирования и вынести на коллективный проект (выполнить проект можно как с пятиклассниками, так и с шестиклассниками), то получится экономия учебного времени, а качество усвоения материала окажется достаточно высоким. Что же касается предусмотренных в соответствующих параграфах упражнений по теме «Лексика», то они могут стать материалом для домашних заданий как раз в те дни, когда дети выполняют индивидуальные и групповые проекты и демонстрируют результаты своих изысканий на уроках или конференциях. Ниже даётся пример тематического структурирования такого коллективного проекта.

Русский язык. 5–6 класс. Коллективный проект «Лексика»

Темы индивидуальных проектов

Слово и его значение.

Многозначные слова.

Прямое и переносное значение слова.

Омонимы.

Омофоны.

Синонимы.

Явление тавтологии.

Антонимы.

Исконная и заимствованная лексика.

Словообразовательные кальки и другие способы освоения иностранных слов.

Экзотизмы.

Варваризмы.

Слова тюркского происхождения (тюркизмы).

Слова греческого происхождения.

Слова латинского происхождения (латинизмы).

Слова английского происхождения (англицизмы).

Морская терминология.

Слова французского происхождения (галлицизмы).

Слова итальянского происхождения.

Музыкальные термины.

Слова испанского происхождения.

Слова немецкого происхождения.

Военная терминология.

Слова славянского происхождения (славянизмы).

Старославянизмы.
Историзмы.
Устаревшие слова (архаизмы).
Новые слова (неологизмы).
Диалектные слова (диалектизмы).
Профессиональная лексика.
Жаргон. Жаргонизмы. Арго.
Разговорная лексика. Просторечия.
Книжная лексика.
Официальная лексика.
Канцеляризмы.
Инвективная лексика. Бранные слова.
Составление словаря терминов по теме «Лексика».

Подобный подход можно использовать и при изучении темы «Мировой океан» по географии, тем более что авторы одних примерных программ и соответствующих учебников предлагают изучать эту тему в 5-м классе, а составители других – в 6-м. Так что выбор делает учитель.

География. 5–6 классы. Коллективный проект «Мировой океан»

Темы индивидуальных проектов
Вода и суша на планете Земля.
Океан. Океанология как наука.
Тихий океан.
Северный Ледовитый океан.
Южный океан.
Индийский океан.
Атлантический океан.
Моря. Типы морей.
«Цветные моря» (Белое, Чёрное, Красное, Жёлтое).
Заливы.
Проливы.
Морские каналы. Суэцкий канал.
Температура воды морей и океанов.
Свойства морской воды.
Роль Мирового океана в поддержании экологического благополучия на Земле.
Волны. Шторм. Цунами. Ураган.
«Бермудский треугольник».
Морские течения.
Острова и архипелаги.

Коралловые острова. Атоллы.
Шельфы морей и заливов.
Землетрясения в Мировом океане.
Средства передвижения по морям и океанам.
Способы ориентирования в водных просторах.
Кораблекрушения.
Знаменитые мореплаватели.
Русские морские путешественники.
Лечебные свойства морской воды. Пляжи.
Биоресурсы мирового океана.
Сувениры и драгоценности со дна морей и океанов. Жемчуг. Янтарь.
Мифологические владыки морей (Посейдон, Нептун и др.).
Водная стихия в изображении русских и европейских писателей и художников.
«Море-окиян» в русских народных и литературных сказках.
Также тематика индивидуальных проектов по географии может быть дополнена «кулинарным блоком», включающим следующие примерные темы.

Морепродукты на нашем столе.
Рыбная диета.
Солёная рыба.
Рыбный суп. Уха.
Жареная рыба.
Копчёная рыба.
Рыбные консервы.
Японская кулинария.
И т. п.
Эти же и подобные темы могут быть предложены учащимся для индивидуальных проектов при изучении темы «Рыбы» в курсе зоологии.

И ещё один пример – проект по литературе.

Литература. 5 класс. Коллективный проект по теме «Рассказ “Кавказский пленник” Л. Н. Толстого»

Темы индивидуальных проектов
Письма в тексте рассказа Толстого «Кавказский пленник».
Татары, ногайцы и русские в рассказе «Кавказский пленник».
Оружие, которым владеют персонажи рассказа.
Природа и рельеф изображённой в рассказе местности (степи,

горы, леса, реки и т. п.).

Способы передвижения персонажей в пространстве художественного мира рассказа.

Сцены жестокого обращения с людьми и животными в рассказе Толстого «Кавказский пленник».

Как Жилин ориентируется в незнакомой местности?

Исчисление пространства и времени персонажами рассказа Толстого.

Способы ограничения движения пленных (связывание рук, использование ножных колодок, содержание в закрытых помещениях и т. п.).

Дикие и домашние животные в рассказе «Кавказский пленник».

Национальный колорит в рассказе «Кавказский пленник» (интерьер жилища, еда, одежда и обувь, причёски жителей аула).

Одежда для пленников.

Хозяева и работники, женщины и дети в рассказе «Кавказский пленник».

Как изображена в рассказе Дина в различных эпизодах?

Какую роль сыграла Дина в судьбе Жилина?

Еда и питьё жителей аула и пленников.

Рабы и пленные (исторический обзор).

Выкуп и калым (исторический обзор).

Пленение за выкуп Жилина и Костылина. Торг о размере выкупа.

Кукла как детская игрушка разных народов мира (историко-культурный обзор).

Глиняные куклы Жилина.

Жилин – мастер на все руки.

Как Жилин изучал язык местных жителей?

История старика, который жил под горой.

Похороны убитого татарина. Поминки.

Подкоп и попытка побега Жилина и Костылина.

Пленники в яме.

Побег Жилина.

Картины природы в рассказе Толстого «Кавказский пленник».

Имена, фамилии и прозвища персонажей рассказа.

Жанр «Кавказского пленника» Толстого.

Составление толкового словаря (слов и словосочетаний) по тексту рассказа Толстого «Кавказский пленник».

Чем обусловлена именно такая тематика индивидуальных проектов? Тем, что для пятиклассников пока ещё затруднителен специфически *литературоведческий анализ* (это предполагает

анализ текста, изучение поэтики текста и т. п.), зато им вполне по силам анализ *фактологический* (анализ предметов и явлений, в совокупности образующих ***мир произведения***). Такой – фактологический – анализ тем более уместен при изучении произведения, предметному миру которого присущ *национальный колорит, экзотичность* (в это мире всё ***другое***: имена людей, их одежда, язык и т. д.). В данном случае художественное произведение становится для детей источником разнообразной информации – именно это является главным фактором, определяющим учебную мотивацию школьников при выборе ими темы индивидуальных проектов.

Когда темы проектов распределены на основе свободного выбора, ***учитель инструктирует*** всех учеников класса, объясняя, как следует выполнять проект. Само собой разумеется, что, прежде чем приступить к выполнению своего проекта, каждый ученик должен, прежде всего, познакомиться с материалом учебника, чтобы запастись первичной информацией и получить общее представление о теме коллективного проекта.

Затем ***учитель консультирует*** тех учеников, которые в этом нуждаются. Под консультацией можно понимать и короткий разговор на перемене со способным и сообразительным учеником, и более или менее обстоятельный разговор после уроков с группой учащихся со «средними» способностями.

Не следует забывать, что нынешняя информационная эпоха открыла новые возможности для учебного консультирования на основе современных средств коммуникации – посредством электронной почты, общения по скайпу и т. д. На этапе консультирования учителю следует обратить особое внимание на тех учеников, темы индивидуальных проектов которых носят узко специальный характер, и расширить сектор их познавательной деятельности. Например, если при осуществлении индивидуального проекта по «Кавказскому пленнику» Л. Н. Толстого ученик будет проводить своё исследование на основе поэлементного анализа текста рассказа, то он просто вынужден будет внимательно прочитать весть текст. А если он выберет для проектирования тему, которая носит общетеоретический характер – например, проект по теме «Кукла как детская игрушка разных народов мира (историко-культурный обзор)», – то может случиться так, что он вообще не станет читать рассказ Толстого. Причём, вполне возможно, что свой проект он выполнит блестяще, а учебную тему всё-таки не освоит. Чтобы проверить, знают ли такие ученики произведение, учителю достаточно будет задать каждому из них несколько вопросов частного характера по тексту, в том числе в меру провокационные (например: «Сколько

писем с просьбой выслать деньги послал Жилин своей матери?»)

Когда проекты выполнены (на это обычно уходит от нескольких дней до одной – трёх недель), можно приступать к их защите. Наиболее простая и приемлемая форма для этого – **уроки-конференции** (может потребоваться 2–3 таких урока). Перед началом защиты учителю следует определить инвариантную структуру любого доклада, а также донести до учеников правила выступления на конференции: говорить «без бумажки» (то есть не читать «с листа»), сообщать только самое главное, речь должна быть живой, эмоциональной и продолжаться примерно 3–3,5 минуты.

Разворачивая учебно-проектную деятельность в классе, учитель, как правило, сам выполняет тематическое структурирование коллективного проекта, формулируя темы индивидуальных проектов. Однако в дальнейшем он может приобщать детей к методической проработке проекта.

Общие черты подобного – демократичного – подхода к структурированию проекта могут быть такими:

1. Начинать следует всегда с выбора темы коллективного проекта, исходя из количества участников и их познавательных возможностей.

2. Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие выявлению проблем, и т. д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3. Важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. После этого можно устроить «мозговой штурм», в ходе которого дети будут предлагать темы индивидуальных проектов (включая самые невероятные), при этом два-три ученика будут «стенографировать» ход обсуждения, а затем вместе с учителем отредактируют предложенные формулировки.

5. На следующем этапе, после распределения тем, начинается самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

6. При выполнении групповых проектов постоянно следует проводить промежуточные обсуждения полученных данных в группах.

7. Необходимым этапом выполнения проектов является их защита (презентация).

8. Завершается работа коллективным обсуждением, объявлением результатов внешней оценки (экспертизы), формулированием выводов.

Организация проектной деятельности школьников

Учебное проектирование подростков требует внесения существенных коррективов в ход образовательного процесса школы. Организационно-методическое управление проектной деятельностью учащихся должны взять на себя не только непосредственные руководители проектов, то есть учителя-предметники, но и некоторые структурные подразделения образовательных учреждений – в первую очередь это учебная часть школы в лице заместителя директора по учебно-воспитательной работе и диспетчеры, а также методические службы. **Главные задачи административного регулирования – создание условий для продуктивной проектной деятельности подростков и определение сроков проведения учебно-проектных работ**. Основное требование здесь такое: коллективные учебные проекты учеников одного класса должны быть равномерно распределены в течение учебного года. Например, по два – три проекта в каждой четверти, но не больше четырёх – пяти. При этом абсолютно недопустимы так называемые накладки, когда ученики одного класса на одной и той же неделе выполняют сразу два проекта по различным учебным предметам. Кроме того, необходимо следить за тем, чтобы количество коллективных проектов по различным предметам с сопоставимым количеством недельных часов в течение учебного года было примерно одинаковым. С этой целью план работы школы следует дополнить соответствующим разделом или спланировать проектную работу учащихся на весь год по классам и ступеням школы. Например, это можно сделать так, как представлено в таблице на стр. 47.

Аналогичные графики составляются для всех других классов и параллелей. Как известно, план – не догма, а руководство к действию. Точно так же и в любой график может претерпеть изменения. Третья четверть учебного года нередко бывает богата форс-мажорными ситуациями, что связано с возможной отменой занятий по причине сильных морозов или из-за эпидемии гриппа и ОРЗ. В этом случае диспетчерская служба школы в оперативном режиме вносит изменения в график проведения проектных работ.

График учебно-проектных работ на учебный год

Класс	5 а			
Предметы	I четверть	II четверть	III четверть	IV четверть
Русский язык		4-я неделя ноября		1-я неделя апреля
Литература	1-я неделя октября		3-я неделя января	
Иностранный язык	4-я неделя октября		1-я неделя марта	
Математика		3-я неделя ноября		2-я неделя апреля
История		1-я неделя декабря		3-я неделя мая
Общество-знание			3-я неделя марта	
География	3-янеделя сентября		2-я неделя февраля	
Основы духовно-нравственной культуры народов России		3-я неделя декабря		
Биология	3-я неделя октября			3-я неделя апреля
Музыка			1-я неделя февраля	
Изобразительное искусство				2-я неделя мая
Технология	4-я неделя сентября			
Физическая культура		2-я неделя декабря		

Также следует избегать накладок и в отношении работы учителей-предметников: во избежание неоправданного возрастания физических, психологических и эмоциональных нагрузок педагоги не должны в одно и то же время руководить сразу несколькими проектами, осуществляемыми в разных классах. Разумеется, данное замечание не распространяется на те случаи, когда учитель ведёт «большой» проект, участниками которого являются, к примеру, учащиеся нескольких классов одной параллели.

Среди проблем, с которыми придется столкнуться учителю при организации проектной деятельности учащихся, непременно будет и такая: **как совместить обычные уроки с выполнением учебных проектов**. Тут могут быть несколько вариантов:

1) проект внутри урока;

2) проект на уроке и дома;

3) изучение отдельных разделов и тем примерной учебной программы по предмету в ходе учебного проектирования;

4) проектные недели в школе (для отдельного класса, для параллели классов, для всей школы).

Проект внутри урока предполагает, что в ходе урока учащимся будет предложена презентация проекта, выполненного в течение ограниченного отрезка времени (обычно 2–3 дня) небольшой группой учащихся. Или могут быть презентированы несколько небольших индивидуальных проектов. Но в любом случае темы проектов определённым образом должны быть связаны с темой урока.

Проект на уроке и дома. В этом случае на одном из уроков даётся старт очередному проекту: учитель и учащиеся предлагают темы для проектных изысканий – индивидуальных и групповых, сообща решают, кто конкретно из числа учащихся класса будет выполнять проекты по той или иной теме (тематический принцип) или же учитель объявляет тему коллективного проекта и предлагает каждому ученику выбрать тему для своего индивидуального проекта из предложенного списка (системный принцип). Здесь же определяются временные рамки проектирования, намечается срок завершения и презентации всего коллективного проекта на одном из будущих уроков или объявляется срок ученической конференции. Обнародование списка индивидуальных проектов можно совместить с моментом окончания урока, чтобы частично использовать перемену для решения организационных вопросов, связанных с выбором учениками тем для индивидуальных проектов.

Оба рассмотренных выше варианта предполагают, что выбранная для учебного проектирования тема как изучается на уроках, так и исключается из поурочного планирования. В первом случае на различных уроках уместна будет презентация проектов, тема которых соответствует темам уроков. Во втором случае наиболее уместной формой защиты проектов будет ученическая конференция.

Изучение отдельных разделов и тем примерной учебной программы по предмету в ходе учебного проектирования. В то время, когда дети выполняют коллективный учебный проект, на текущих уроках могут изучаться следующие темы: а) напрямую связанные с темой проекта; б) находящиеся с темой проекта в логическом сопряжении; в) не связанные с темой проекта. Разумеется, последний вариант наименее предпочтителен, и его применение допустимо тогда, когда дети уже приобрели некоторый опыт проектирования.

Сам ход проектных работ может идти по одному из двух описанных выше вариантов.

Проектные недели в школе (для отдельного класса, для параллели классов, для всей школы). График учебного проектирования может предусматривать не только равномерное рассредоточение выполнения проектных работ одного класса в течение учебного года, но и, напротив, максимальную концентрацию проектных изысканий и демонстрации их результатов в определённые периоды учебного года. С этой целью можно запланировать проектные недели, организованные на основе как тематического, так и системного принципа. Например, ученики одного класса поделятся на группы и выполнят ряд проектов по разным учебным предметам. В другом классе может быть реализован междисциплинарный (литература + история или история + география) коллективный проект. И т. д.

Другая немаловажная проблема, с которой непременно столкнутся и сотрудники учебной части школы, и учителя-предметники, связана с завершением учебных проектов, их презентацией и защитой. И тут возможны, как минимум, два основных варианта: а) распределенная презентация и б) сконцентрированная на одном уроке, сдвоенном уроке или на учебной конференции.

Распределённая презентация результатов учебного проектирования предполагает, что защита проектов будет осуществляться на нескольких уроках (например, 2–3 презентации на каждом уроке) и совмещаться с изучаемыми на них темами.

Другой вариант предусматривает **концентрацию представления проектов**, реализуемых как на основе тематического, так и системного принципов, на одном уроке. Как правило, это будет сдвоенный урок (в случае необходимости возможно объединение трех и даже четырех уроков). В этом случае презентация проектов будет проходить в ходе **учебной конференции**, что является наиболее предпочтительной формой защиты индивидуальных проектов в рамках коллективного проекта (системный подход к учебному проектированию). Задумывая учебную конференцию, особенно в 5–6 классе, учитель должен отдавать себе отчёт в том, что данная форма завершения проекта потребует от учеников собранности, усидчивости и концентрации внимания в течение нескольких академических часов.

Результаты учебного проектирования

Примерная основная образовательная программа основной школы регламентирует основные подходы к учебному проектированию, и, в частности, содержит требования к результатам **итогового индивидуального учебного проекта** и его оценке[7]. Например, *результатом*, или *продуктом* итогового индивидуального учебного проектирования предлагается считать:

– письменную работу (эссе, реферат, аналитические материалы, обзорные материалы, отчёты о проведённых исследованиях, стендовый доклад и др.);

– художественную творческую работу (в области литературы, музыки, изобразительного искусства, экранных искусств), представленную в виде прозаического или стихотворного произведения, инсценировки, художественной декламации, исполнения музыкального произведения, компьютерной анимации и др.;

– отчётные материалы по социальному проекту, которые могут включать как тексты, так и мультимедийные продукты.

Далее в примерной образовательной программе даётся перечень материалов, в число которых, как указывается в этом документе, ***«в обязательном порядке»*** должны быть включены:

«1) выносимый на защиту *продукт проектной деятельности*, представленный в одной из описанных выше форм;

2) подготовленная обучающимися *краткая пояснительная записка к проекту* (объёмом не более одной машинописной страницы) с указанием для всех проектов (здесь и далее подчеркиванием выделено составителями примерной образовательной программы основной школы. – *В. Я.*): а) исходного замысла, цели и назначения проекта; б) краткого описания хода выполнения проекта и полученных результатов; в) списка использованных источников. Для конструкторских проектов в пояснительную записку, кроме того, включается описание особенностей конструкторских решений, для социальных проектов – описание эффектов/эффекта от реализации проекта;

3) *краткий отзыв руководителя*, содержащий характеристику работы обучающегося в ходе выполнения проекта, в том числе: инициативности и самостоятельности; б) ответственности (включая динамику отношений к выполняемой работе); в) исполнительской дисциплины. При наличии в выполненной

работе соответствующих оснований в отзыве может быть также отмечена новизна подхода и/или полученных решений, актуальность и практическая значимость полученных результатов»[8].

Столь подробная регламентация проектной деятельности школьников, включающая пометку «в обязательном порядке», конечно же, вынуждает и учителей, и, особенно, руководителей школ отнестись к данным рекомендациям со всей серьёзностью. Тем более, что сотрудники службы надзора и контроля в сфере образования, оценивая работу школ по организации учебного проектирования учащихся, будут руководствоваться именно этим регламентом. Однако совершенно очевидно, что слепое следование данным рекомендациям может привести к тому, что защита индивидуальных итоговых проектов может превратиться в чрезмерно формализованную, бюрократическую процедуру, участвуя в которой, школьники-проектировщики и их руководители-учителя наверняка испытают очередной стресс.

И ещё несколько замечаний. Уж если в процитированном фрагменте содержится понятие «конструкторский проект», то необходима чёткая дефиниция, раскрывающая содержание этого понятия. Из того же фрагмента следует, что на защиту итогового индивидуального учебного проекта может быть вынесен как учебный, так и социальный проект. Если это так, то, данное положение, уравнивающее в своём статусе учебное и социальное проектирование, также, во избежание недоразумений, должно быть прописано в каком-либо официальном документе.

Можно с известной долей уверенности предположить, что представленный в примерной образовательной программе основного общего образования непомерно строгий регламент защиты итоговых проектов со временем будет упрощён. Так или иначе, но сама идея выполнения проектов призвана преодолеть школьную рутину, превратить учёбу в живое, увлекательное дело. Соответствующим образом и представление итогов учебного проектирования должно предполагать праздничную и даже весёлую атмосферу. А результаты – те самые «продукты» учебного проектирования – могут быть самыми разными. И тут следует дать простор фантазии и воображению учащихся. В противном случае защита итоговых индивидуальных проектов превратится в очередной ЕГЭ.

На сегодняшний день мы имеем только одну опубликованную работу, в которой всесторонне рассматриваются те приобретения и риски, которые сулит нам проектная деятельность школьников, – выдержавшую несколько изданий книгу К. Н. Поливановой[9]. Там автор делает, по крайней мере, два очень

важных вывода:

1) главным результатом учебного проектирования следует считать не тот «продукт», который получен на выходе, а те позитивные изменения, которые произошли с учеником в ходе выполнения проекта;

2) сам «продукт» учебного проектирования, как правило, будет обладать относительной новизной и тем более иметь относительное прикладное значение, потому что данный вид учебной деятельности основан на эффекте «изобретения велосипеда».

Данные утверждения вполне можно распространить и на социальные проекты. Так вот, если реальный продукт проектной деятельности школьников в силу диалектической противоречивости данного процесса, **где происходит подмена объекта изменений**, – если получаемый в результате выполнения проекта реальный продукт заслуживает того, чтобы быть дискредитированным, то почему на защиту выносится именно *этот* продукт?

Исходя из классификации учебных проектов (обычных, не итоговых), которая была дана в п. 2.3. настоящего пособия, можно определиться **с формальными результатами проектирования** по каждому типу проектов.

1. **Ознакомительно-ориентировочные** (информационные) проекты. Результат – доклад на уроке или ученической конференции, текстовый вариант – реферат или статья.

2. Учебно-исследовательские проекты. Результат – доклад на уроке или ученической конференции, текстовая версия – реферат или статья.

3. Инженерные проекты. Результат – механизм, действующее устройство, а также макет, действующая модель какого-либо механизма, узла или агрегата. Текстовый вариант – инженерно-проектная или технологическая документация, чертежи, схемы.

4. Творческие проекты – картины, портреты, исполнение музыкальных и танцевальных произведений и т. п. В качестве материально закреплённых копий могут быть представлены фотографии, видеоролики, фонограммы, партитуры, сценарии, программы концертов, афиши спектаклей и т. п.

5. Ролевые, игровые проекты. Результат – сценарии, описание хода игры, тексты учебников, фотографии, и видеоролики.

И т. д.

Оценивание результатов проектной деятельности учащихся

Проектная деятельность школьников, как и любая другая учебно-познавательная работа, должна получить свою оценку.

В каждом образовательном учреждении может быть разработана собственная методика оценивания результатов учебного проектирования школьников, которую необходимо закрепить в локальном акте школы. При этом следует ориентироваться на критерии оценки индивидуального проекта школьника, предложенные в разделе 1.3.3. Примерной основной образовательной программы для основной школы[10]. Воспроизведём перечень этих критериев.

1. Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, проявляющаяся в умении поставить проблему и выбрать адекватные способы её решения, включая поиск и обработку информации, формулировку выводов и/или обоснование и реализацию/апробацию принятого решения, обоснование и создание прогноза, модели, макета, объекта, творческого решения и т. п. Данный критерий в целом включает оценку сформированности познавательных учебных действий.

2. Сформированность предметных знаний и способов действий, проявляющаяся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно, в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой использовать имеющиеся знания и способы действий.

3. Сформированность регулятивных действий, проявляющаяся в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях.

4. Сформированность коммуникативных действий, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить её результаты, аргументировано ответить на вопросы.

Для описания результатов выполненного проекта, считают составители примерной основной образовательной программы, могут быть применены два подхода: а) интегральный, или уровневый, и б) аналитический.

Применение ***интегрального подхода*** предполагает, что уровень сформированности навыков проектной деятельности

определяется путём оценивания всей совокупности основных элементов проекта по каждому из приведённых выше критериев. То есть отдельно оценивается сам полученный в результате осуществления проекта продукт, пояснительная записка к нему, отзыв и презентация, или защита. Во всяком случае, такие рекомендации содержатся в Примерной основной образовательной программе для 5–9 классов[11].

В этом случае предлагается выделять два уровня сформированности навыков проектной деятельности: *базовый* и *повышенный*. Основное отличие уровней – в степени самостоятельности школьника-проектировщика. Так что процедура состоит в выявлении и фиксации того, какие операции в ходе выполнения учебного проекта ученик выполняет самостоятельно, а какие – с помощью учителя, руководителя проекта. Примерное описание каждого из приведённых выше критериев даётся в воспроизводимой нами таблице.

Таблица 1

Критерий	**Уровни сформированности навыков проектной деятельности**	
Самостоятельное приобретение знаний и решение проблем	Базовый Работа в целом свидетельствует о способности самостоятельно, с опорой на помощь руководителя ставить проблему и находить пути её решения; продемонстрирована способность приобретать новые знания и/или осваивать новые способы действий, достигать более глубокого понимания изученного	Повышенный Работа в целом свидетельствует о способности самостоятельно ставить проблему и находить пути её решения; продемонстрировано свободное владение логическими операциями, навыками критического мышления, умение самостоятельно мыслить; продемонстрирована способность на этой основе приобретать новые знания и/или осваивать новые способы действий, достигать более глубокого понимания проблемы

Знание предмета	Продемонстрировано понимание содержания выполненной работы. В работе и ответах на вопросы по содержанию работы отсутствуют грубые ошибки	Продемонстрировано свободное владение предметом проектной деятельности. Ошибки отсутствуют
Регулятивные действия	Продемонстрированы навыки определения темы и планирования работы. Работа доведена до конца и представлена комиссии; некоторые этапы выполнялись под контролем и при поддержке руководителя. При этом проявляются отдельные элементы самооценки и самоконтроля обучающегося	Работа тщательно спланирована и последовательно реализована, своевременно пройдены все необходимые этапы обсуждения и представления. Контроль и коррекция осуществлялись самостоятельно
Коммуникация	Продемонстрированы навыки оформления проектной работы и пояснительной записки, а также подготовки простой презентации. Автор отвечает на вопросы	Тема ясно определена и пояснена. Текст/пояснение строго структурированы. Все мысли выражены ясно, логично, последовательно, аргументированно. Работа/сообщение вызывает интерес. Автор свободно отвечает на вопросы

Решение о том, что «проект выполнен на повышенном уровне, принимается при условии, что: 1) такая оценка выставлена комиссией по каждому из трёх предъявляемых критериев, характеризующих сформированность метапредметных умений (способности к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, сформированности регулятивных действий и сформированности коммуникативных действий). Сформированность предметных знаний и способов действий может быть зафиксирована на базовом уровне; 2) ни один из обязательных элементов проекта (продукт, пояснительная записка, отзыв руководителя или презентация) не даёт оснований для иного решения.

Решение о том, что проект выполнен на базовом уровне, принимается при условии, что: 1) такая оценка выставлена комиссией по каждому из предъявляемых критериев; 2) продемонстрированы все обязательные элементы проекта: завершённый продукт, отвечающий исходному замыслу, список использованных источников, положительный отзыв руководителя, презентация проекта; 3) даны ответы на вопросы»[12].

Отметку за осуществление учебного проекта составители примерной основной образовательной программы для 5–9

классов предлагают выставлять в графу «Проектная деятельность» или «Экзамен» в классном журнале и личном деле. В аттестате об основном общем образовании отметка выставляется в свободную строку.

В случае необходимости отбора выпускников 9-х классов в профильные 10-е классы, «может использоваться ***аналитический подход*** к описанию результатов, согласно которому по каждому из предложенных критериев вводятся количественные показатели, характеризующие полноту проявления навыков проектной деятельности. При этом, как показывает теория и практика педагогических измерений, максимальная оценка по каждому критерию не должна превышать 3-х баллов. При таком подходе достижение базового уровня (отметка «удовлетворительно») соответствует получению 4-х первичных баллов (по одному баллу за каждый из критериев), а достижение повышенных уровней соответствует получению 7–8 первичных баллов (отметка «хорошо») или 10–12 первичных баллов (отметка «отлично»)»[13].

Такую методику оценивания итоговых индивидуальных проектов школьников нельзя не признать чрезмерно заорганизованной, она отличается громоздкостью измерительных процедур и напоминает оценивание дипломных или квалификационных работ студентов. Сам процесс защиты итоговых проектов требует участия в нём значительного числа педагогов, при этом большая нагрузка ложится руководителей проектов.

Но если итоговый индивидуальный проект школьники защищают по окончании основной школы, то какой может быть процедура оценивания «обычных» учебных проектов, выполняемых учащимися 5–8-х классов?

При включении учебного проектирования в состав образовательной деятельности обучающихся ключевым результатом образования, по мнению К. Н. Поливановой, можно считать «способность ученика к моменту завершения образования действовать самостоятельно, инициативно и ответственно при решении учебных и практических задач. Эту способность мы полагаем основой компетентности в разрешении проблем, всех частных компетентностей, которые в старшей школе, на следующих ступенях образования и в профессиональной деятельности конкретизируются и оформляются. Такую способность мы условно называем **учебно-практической самостоятельностью**»[14]. Разумеется, такая способность формируется постепенно, сперва в начальной школе, а потом на протяжении всех лет обучения в основной школе.

Отличие учебно-практической самостоятельности от привычных образовательных результатов (предметных знаний, умений, навыков) состоит в том, что это – надпредметная способность. Выполняя учебный проект, ученик использует предметные знания в качестве средства, материала для решения учебно-практических задач.

Решая проблему, не имеющую заранее предполагаемого способа действия, ученик, в той или иной мере обладающий учебно-практической самостоятельностью, оказывается способным:

– выявить противоречие, требующее разрешения, или обнаружить проблему в той или иной ситуации;

– подвергнуть всестороннему или узконаправленному анализу выявленную ситуацию;

– выбрать наиболее оптимальный способ разрешения ситуации;

– провести инвентаризацию имеющихся в его распоряжении ресурсов разрешения ситуации и выявить перечень недостающих ресурсов;

– восполнить дефицит недостающих средств разрешения проблемной ситуации;

– применить выбранный способ действия, получить результат, убедиться в эффективности разрешения проблемы.

Признаком сформированности учебно-практической самостоятельности является не просто участие в проектной деятельности, а именно выполнение и завершение проекта. Для этого потребуется такое личностное качество, как **инициативность,** в свою очередь предполагающая способность быстро оценивать свои возможности, а также ответственность. Инициативность – это принятие решения о действии, особый образовательный результат.

Инициативность в проектной деятельности связана с одним из основных новообразований подросткового возраста – сформированностью **авторского действия**. Традиционно в образовательном процессе мерой ответственности ученика является оценка (отметка). Так что формирование чувства ответственности требует особой организации системы оценивания.

Результаты учебного проектирования могут быть оценены с различных позиций: 1) какую роль оно играет в образовательном процессе школы и как соотносится с другими видами образовательной деятельности учащихся; 2) как оно влияет на эффективность обучения; 3) как развивает личность школьника. Так что логично предположить, что, разрабатывая программу и

процедуру оценивания, руководителям школ и учителям в первую очередь необходимо учитывать обучающий и развивающий потенциал проектных работ. Поэтому в процедуру оценивания следует обязательно включить измерение определённых показателей личностного развития, уровня достижения метапредметных результатов, что выражается в формировании определённых УУД, а также учитывать данные о формировании у школьников-проектировщиков тех или иных предметных компетентностей.

Если по тем или иным объективным причинам учителю сложно оценить личностный рост проектировщика и уровень достижения метапредметных результатов, тогда необходимо выработать **методику комплексной оценки результатов проектирования,** которая будет включать конкретные критерии оценивания учебно-проектной работы учащихся. К примеру, они могут быть такими:

– актуальность темы проекта, её практическая значимость;

– соответствие содержания проекта выбранной теме, поставленной цели и задачам;

– наличие концепции проекта и авторской позиции проектировщика;

– самостоятельность в выборе материала и проведении исследовательских процедур;

– корректность применяемых исследовательских методик;

– соответствие выводов полученным результатам;

– культура презентации проекта.

Также можно воспользоваться критериями проектных работ, предложенных С. В. Абрамовой:

– социальная значимость (актуальность) проблемы, решаемой в ходе проектной работы;

– адекватность созданного продукта исследовательского проекта решению поставленной проблемы;

– глубина и оригинальность решения проблемы (учитывается изученная литература, корректность методов исследования, разработка конечного продукта);

– соответствие продукта поставленным целям проектной работы;

– оформление, исполнение продукта; апробация продукта;

– презентация продукта (учитываются умения сделать доклад, продемонстрировать продукт, аргументированно отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссии);

– работа в группе (учитывается личный вклад в проект каждого участника, умение продуктивно взаимодействовать с

другими участниками проекта)[15].

Эти критерии окажут содействие при оценке проектной работы школьников как самим учителям-руководителям проектов, так и привлечённым экспертам. К их числу могут относиться другие учителя школы, а также преподаватели вузов или студенты-практиканты.

Сами школьники также могут принять участие в оценивании проектов своих товарищей, но перед этим они должны получить чёткие инструкции. Можно предложить следующие параметры внешней оценки проекта:

– значимость и актуальность выдвинутых проблем;

– корректность используемых методов исследования обработки получаемых результатов;

– активность каждого участника в соответствии с его индивидуальными возможностями;

– коллективный характер принимаемых решений (для групповых проектов);

– необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему;

– доказательность принимаемых решений, умение аргументировать заключения, выводы;

– корректность оформления результатов выполненного проекта;

– умение отвечать на вопросы, лаконичность и аргументированность ответов;

– характер реакции на замечания и предложения участников обсуждения.

Также школьники при оценивании проектов своих товарищей могут воспользоваться соответствующими таблицами (оценочными листами) или схемами. Можно, например, предложить учащимся заполнить графы помещённого ниже оценочного листа, расширив или сократив число оцениваемых показателей.

Таблица 2. **Анализ и оценка качества результатов учебного проектирования**

№	Оцениваемые аспекты качества подготовки и презентации индивидуального проекта	Баллы 1 — низкий уровень 2 — средний уровень 3 — высокий уровень
1	Оптимальность выбора темы	3 2 1
2	Актуальность выбранной темы	3 2 1
3	Использование научной, специальной и справочной литературы	3 2 1
4	Качество отобранного фактического материала	3 2 1
5	Уровень анализа фактического материала	3 2 1
6	Уровень интерпретации полученных данных	3 2 1
7	Глубина проведенного исследования	3 2 1
8	Научность предложенной концепции	3 2 1
9	Оригинальность концепции	3 2 1
10	Логика построения доклада-презентации	3 2 1
11	Соответствие содержания доклада заявленной теме	3 2 1
12	Выразительность и лаконичность речи	3 2 1
13	Степень взаимодействия с аудиторией	3 2 1
14	Развитость «чувства времени» в ходе презентации	3 2 1
15	Активность при подготовке группового и коллективного проекта	3 2 1
16	Активность при обсуждении докладов других участников проекта	3 2 1
17	Готовность к разработке и осуществлению коллективного проекта с разными категориями учащихся	3 2 1
	Всего:	

Разрабатывая методику оценивания учебных проектов обучающихся, педагогам не следует забывать о том, что школьная *оценка* выполняет самые разные функции и контрольная функция тут не единственная и далеко не самая главная. Так что в 5-м классе, когда дети выполняют свои первые самостоятельные проекты, важно поддержать у них стремление что-то придумывать проектировать, изобретать. То есть на этом этапе школьного образования оценка призвана всемерно поощрять участие детей в самых разных проектах.

Социальное проектирование в подростковом возрасте

Строго говоря, социальные проекты не являются учебными, а представляют собой спланированную и организованную общественную практику. Такая практика позволяет учащимся вырабатывать различные стратегии поведения в отношении социальных проблем и явлений. То есть, включаясь в общественную практику, школьники учатся жить в социуме и взаимодействовать с другими людьми – как детьми, так и взрослыми. А это означает, что социальные проекты всё-таки можно рассматривать в одном ряду с учебными, поскольку обучение, воспитание и социальные практики в своей совокупности составляют единый образовательный процесс.

В соответствии с этим социальные проекты подростков ни в коем случае не являются отдельными эпизодами образовательного процесса, поэтому они должны быть органично включены в широкий поток учебно-познавательной и социальной деятельности школьников. А раз так, то нам следует более глубоко понять сущность данного вида деятельности.

Конструктивная социальная деятельность школьников – это целенаправленный процесс постижения ими реального мира и взаимодействия с этим миром. Такой процесс преследует двойную цель: он **позволяет школьникам на практике находить оптимальные и эффективные средства решения как своих собственных, так и общественных проблем.** Собственно, в этом и состоит суть социализации учащихся, то есть усвоения ими духовных ценностей, образцов поведения, психологических установок, знаний и умений, позволяющих приобретать опыт взаимодействия и общения не с гипотетическим, а реальным социальным окружением. Поэтому социальная деятельность учащихся не только позволяет им лучше интегрироваться в окружающий мир, но и ещё лучше понять, что этот мир несовершенен. Но и формирование у детей устойчивого чувства «социального пессимизма» – не лучший итог их проектных практик. Как раз наоборот! Тут важно развить у каждого ребёнка обострённое чувство справедливости, нетерпимости к любым недостаткам, привести юных проектировщиков к пониманию того, что только личным участием, при взаимодействии с другими людьми можно изменить жизнь к лучшему.

Социализация детей в школе обеспечивается средствами учебно-познавательной, проектно-исследовательской и

разнообразной коллективной деятельности. Это предполагает создание условий для того, чтобы добиться следующего эффекта:

– прочного усвоения каждым школьником знаний о правилах и нормах поведения в обществе, социальных ролях человека, формирования у него адекватной самооценки, самоуважения, принятия себя «таким, какой есть», конструктивных способов самореализации и самоутверждения в мире;

– добровольного и активного участия в детско-юношеских организациях и движениях, деятельности общественных объединений, школьных и внешкольных организаций (ученическое самоуправление, военно-патриотические объединения, спортивные секции, различные клубы – интернациональной дружбы, политические, экологические, творческие и др.);

– безопасного использования позитивных социализирующих возможностей Интернета (участие в социальных опросах, сетевых олимпиадах и конкурсах, создание подростковых интернет-сообществ и т. п.);

– посильного и добровольного участия подростков в деятельности производственных, творческих объединений, благотворительных и волонтёрских организаций, работе по благоустройству класса, школы, села, города;

– участия в разнообразных мероприятиях выездного характера: предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях, фестивалях художественной самодеятельности и т. д.

Важность и актуальность проявлений социальной активности школьников обусловлена возрастными особенностями, потребностями, запросами и ведущей деятельностью подростков, которая в значительной степени мотивирована **потребностью в общении**. Поэтому организация социальной деятельности подростков является важнейшей задачей школы. Но если педагоги подходят к организации такой деятельности формально, ради «галочки», то их подопечные немедленно реагируют на это тем, что уходят в **пространство неформального социума** – туда, где существуют полукриминальные дворовые компании и сомнительная «туса» приверженцев молодёжных субкультур со специфической системой ценностей, норм поведения, вкусов, форм общения, отличных от культуры взрослых. По сути, **это тоже проектирование, только асоциальное**, а не социальное.

Большинство специалистов сходятся в том, что социализацию подростков определяют три основных фактора.

1. **Экспектакции** – система ожиданий, требований относительно норм исполнения индивидом социальных ролей. Нередко экспектакции представляют собой разновидность

социальных норм и соответствующих санкций, упорядочивающих систему отношений и взаимодействия в группе. В отличие от официальных предписаний, должностных инструкций и других регуляторов поведения в группе экспектакции носят неформальный характер и не всегда осознаются.

2. **Изменение поведения**, что выражается в поиске, испытании и апробации новых форм взаимодействия подростка с социальным окружением. Такие формы обусловлены внешней (динамической) и внутренней (психической) активностью школьников. Одним из частных показателей их возрастного и психического развития является ***изменение речевого поведения***, что проявляется главным образом в освоении новой лексики и фразеологии. Разумеется, изменения в поведении подростков могут быть как позитивными, так и негативными.

3. **Склонность к конформизму**. Оно проявляется в податливости любого человека (не только подростка) реальному или воображаемому давлению группы. Это приводит к формированию такого свойства личности, как ***конформность***, проявление которой вызывает изменение поведения, восприятия и установки в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства. Обычно различают *внешнюю* (публичную) и *внутреннюю* (личную) конформность. Именно конформизм нередко является причиной того, что подростки «осваивают» вредные привычки, приобщаются к асоциальному поведению и т. п. И подверженность конформизму, и попытки преодолеть его обычно сопутствуют так называемому «переходному возрасту», соответствующему периоду *пубертата*.

Грамотно спланированную, целенаправленную социальную деятельность следует выстраивать с прицелом на то, что основным социальным ожиданием подростков является **успешность, признание со стороны родителей и сверстников, состоятельность и самостоятельность в реализации собственных замыслов**. При этом всегда надо иметь в виду, что подростки, сумевшие завоевать авторитет среди сверстников, устанавливают образцы поведения, более значимые для школьников, чем образцы родителей, учителей и других взрослых.

Все дети постоянно проверяют «на прочность» различные объекты окружающего их мира и испытывают свои собственные возможности в этом мире. Так что **социальное проектирование – особый вид деятельности подростков, по сути, являющийся ведущей деятельностью детей в возрасте 11–15 лет, в ходе которой и благодаря которой происходит их наиболее интенсивное развитие – физическое, интеллектуальное,**

психическое, эмоциональное. Именно социальное проектирование позволяет подростку решать основные задачи возраста: формировать свою Я-концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых.

Под социальным проектированием принято понимать такую деятельность, которая отвечает следующим характеристикам:

– это социально значимая деятельность, имеющая общественный резонанс; деятельность задуманная, продуманная и осуществлённая подростком;

– результатом такой деятельности является создание реального (не обязательно вещественного) «продукта», имеющего для подростка практическое значение и качественно нового в его личном опыте;

– каждый новый проект, предлагаемый ребёнку в школе, должен существенно отличаться от предыдущего и качественно быть более сложным;

– в ходе проектной деятельности подросток вступает в конструктивное взаимодействие с миром, с взрослой культурой, с социумом;

– это деятельность, через которую формируются социальные умения и навыки подростка.

Разумеется, социальное проектирование – это не единственный вид деятельности, но оно пронизывает все другие её виды. В ходе учебной деятельности школьника социальное проектирование можно рассматривать как мотивационный компонент, как методическую форму организации учения, потому что подростки приходят в школу не столько для учёбы, сколько для общения. Часто социальное проектирование выступает для них под видом игры, лицедейства, «примеривания» на себя новых ролей. Неотъемлемой составляющей проектирования является межличностное общение. В совокупности всё это обеспечивает накопление у подростка **социального опыта**.

Являясь сложным системным образованием, социальное проектирование имеет определённую структуру и, соответственно, может включать в себя *социальную пробу, социальную практику* и собственно *социальный проект*. Эти компоненты следует рассмотреть подробнее.

Под **социальной пробой** принято понимать особый вид социальной активности, в ходе которой подросток получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, приобретает и осознаёт опыт своего взаимодействия с другими людьми (разумеется, нередко такой опыт может иметь горький привкус).

Социальная практика – это, во-первых, процесс освоения, отработки социальных умений и навыков и, во-вторых, познание не внешней, демонстрируемой, заявляемой стороны социальной действительности, а внутренней, сущностной, часто скрытой и неочевидной.

Социальный проект – наиболее сложный тип социального проектирования, в основе которого лежит преобразующая деятельность. Данная деятельность предполагает создание в ходе осуществления проекта нового, ранее не существовавшего (как минимум, в ближайшем социальном окружении подростка) социально значимого продукта. Этот продукт может стать средством разрешения противоречия между социальной трудностью, проблемой, воспринимаемой как личностно значимая, и потребностью личности, а сама деятельность становится «мостом», связывающим социум и личность.

Все три названные компонента – социальная проба, практика и проект – соотносятся между собой как понятия разного объёма и масштаба, а также различаются по уровню и сложности организации. С одной стороны, наиболее простым типом деятельности является проба, более сложным – практика (по навыкам, продолжительности, ответственности и приобретаемому опыту) и самым сложным – проект. С другой, освоение социальной практики предполагает получение опыта социальной пробы в заданной теме (прежде чем отрабатывать социальные умения и навыки на этапе социальной практики, в ходе социальной пробы необходимо получить опыт социального взаимодействия; прежде чем узнавать «изнанку жизни», необходимо познакомиться и с её видимой стороной и т. д.).

Реализация социального проекта обязательно потребует включения в качестве проектных шагов отдельных элементов социальной пробы и практики. Причём, для выполнения подростком социального проекта совсем не обязательно содержательное единство осуществляемых этапов. Таким образом, проба, практика и проект могут соседствовать как взаимодополняющие, опосредующие виды деятельности, но могут существовать и как самостоятельные, конечные, завершённые, в зависимости от целей, содержания и характера деятельности.

Таким образом, социальное проектирование – цельное комплексное явление, элементы которого содержательно, логически и структурно связаны друг с другом, хотя в то же время могут выступать и как самостоятельные «модули». Социальная проба обеспечивает возможность познания социальной действительности, в ходе социальной практики осуществляется углубление понимания и даже проблематизация того, что было

познано на этапе пробы, а результатом проектной деятельности становится преобразование социального объекта, явления, ситуации.

Объектами преобразующей деятельности в ходе социального проектирования могут быть:

– социальные институты (органы власти и управления, политическая партия, молодёжная организация, подростковый клуб, школа, больница, магазин, почта, парикмахерская и др.);

– социальная среда (городской, сельский ландшафт), социальный ландшафт (пандусы, остановки, реклама, места отдыха, выгула собак, игровые и спортивные площадки, стадионы и т. п.);

– социальные явления («социальные негативы» – девиантное поведение детей и подростков, курение, наркомания, сквернословие, алкоголизм);

– социальные отношения (отношение к старикам, к молодежи, к детям; отношение к клиенту, к потребителю, к заказчику; политическое влияние и др.).

В этом случае **субъектами** социальной пробы, практики и проекта становятся подростки, а также взрослые, вовлечённые в проектирование.

Выбор объекта для социального проектирования – это, по сути, выбор **темы** социального проекта. Подобно учебному проектированию социально-проектная деятельность подростков может быть организована в соответствии как с **тематическим**, так и **системным** подходом. Тематический подход (принцип) обеспечивает широту выбора социальных объектов, а это значит, что обязательно в той или иной степени будет иметь место тематический разнобой. Системный подход (принцип) позволяет организовать социальное взаимодействие в соприкосновении с такими социальными объектами, которые являются элементами более крупного и более широкого по своему содержанию объекта. К примеру, если темой социального проекта будет **политическая система**, то в качестве конкретных объектов (социальных институтов, компонентов социальной среды, аспектов социальных отношений) смогут выступать политические партии, молодёжные организации политических партий, партийные СМИ, политическое влияние, политическая реклама, политические акции и т. д.

Если в учебно-проектной деятельности школьников реализация системного принципа предполагает наличие индивидуальных проектов в рамках коллективного, то при организации социального проектирования индивидуальные проекты заменяются на групповые. Это не означает, что

индивидуальные социальные проекты невозможны в принципе. Они возможны, но нежелательны, потому что в ходе социального проектирования в первую очередь отрабатывается **социальное взаимодействие** подростков, причём не только с агентами социальных объектов, но и со своими сверстниками. Если не учесть этого обстоятельства, то может случиться так, что социальное проектирование не будет способствовать социализации школьников и даже превратится в инструмент культивирования **социального одиночества**.

Как и всякую деятельность, социальное проектирование следует осваивать поэтапно, шаг за шагом. Навыки межличностного взаимодействия и социальной коммуникации, приобретённые подростком в других видах деятельности, умение и способность к целенаправленной деятельности, результатом которой является тот или иной завершённый в своём исполнении продукт, общий уровень психического развития – это те ресурсы и критерии, качественные характеристики которых являются показателями степени готовности подростка к социальному проектированию и в то же время становятся базой, материалом и готовыми «блоками» при создании проекта. Так что поэтапное прохождение подростком через пробу, практику и проект создаёт внутри предшествующей деятельности предпосылки для формирования следующей.

Немалое значение в ходе социального проектирования школьников имеют **ролевая функция** и **позиция** взрослого (учителя). Как правило, педагог в проектировании может действовать с позиции соучастия, сотрудничества, совместной деятельности. Вместе с тем на разных этапах социального проектирования позиция учителя может значительно различаться/меняться в зависимости от ожиданий учащихся, особенностей социальной и педагогической ситуаций, степени готовности учащихся к социальному проектированию, а также уровня сформированности у них навыков социального взаимодействия. Но, в общем и целом, ролевая функция педагога в ходе и учебного, и социального проектирования определяется термином «модератор». В узкоспециальном значении ***модератор*** – это руководитель тренинга, а в нашем случае – педагог, предлагающий варианты решений и практических действий проектировщиков и создающий условия для выбора наиболее оптимальных из них. В результате формируется та или иная *версия* социального проекта.

Также большое значение имеет готовность (и способность) учителя к смене традиционного для него способа общения с позиции старшего, взрослого, наставника на позицию равного,

соучаствующего, принимающего самостоятельность подростка и готового передать подростку ответственность за его поступки. Собственные коммуникативные и организационные навыки учителя в ходе социального проектирования подвергаются значительной нагрузке и проверке, так как основная задача взрослого в ходе проектирования состоит в оказании организационной, консультативной и экспертной помощи подросткам. Кроме того, в случае социального проектирования педагог выступает своего рода буфером между жёсткой социальной действительностью и социальной неопытностью, наивностью и, с другой стороны, самоуверенностью и максимализмом подростка. Задача этого буфера – не исказить, не упростить социальную действительность, не «надеть» на подростка розовые очки, приукрашивая её, а, главным образом, обеспечить безопасность ребенка в процессе взаимодействия со средой. То есть в ходе социального проектирования педагог «выпадает» из традиционной и привычной для него собственно педагогической деятельности и переходит в пространство социально-педагогического взаимодействия.

Теперь подробнее рассмотрим формы накопления социального опыта подростка, которыми мы договорились считать **социальную пробу, социальную практику и социальный проект**.

Социальная проба

Итак, социальная проба – это деятельность, в ходе которой подросток получает, осознаёт и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях. Социальная проба непродолжительна по времени, её продуктом является тот или иной социальный опыт, включающий представление о том или ином социальном объекте и о себе самом.

Целями социальной пробы можно считать:

– восприятие и осознание подростком информации о своём социальном окружении, способах взаимодействия с социумом, уровне своей социальной компетентности и эффективности собственных действий;

– приобретение и осмысление качественно нового опыта социального взаимодействия;

– анализ и присвоение информации о своём взаимодействии с социумом.

Задачи социальной пробы:

– собрать максимум разнообразной информации о социальном явлении, социальном учреждении, социальной среде, социальных отношениях;

– познакомиться с функционированием социального объекта;

– проанализировать полученную информацию, провести её ***верификацию*** (проверку на истинность);

– вступить с социальным объектом в прямое взаимодействие оптимальным способом;

– отрефлексировать полученный опыт.

Возможные **виды** социальной пробы:

– сбор информации о социальном объекте из открытых источников (СМИ, информационные стенды, официальный сайт объекта и др.);

– прямое наблюдение;

– экскурсия;

– интервью с компетентным специалистом;

– анкетирование агентов социального объекта;

– социологическое исследование.

Объекты социальной пробы

1. Социальные институты:

– дом ребёнка, детский дом, интернат, в том числе для детей с ограниченными возможностями;

– местное отделение пенсионного фонда;
– центр психологической работы с детьми, подростками;
– районная администрация;
– магазин, супермаркет;
– учреждение культуры;
– учреждение здравоохранения;
– центр досуга: клуб, дискотека, выставка и др.

2. Компоненты социальной среды:
– двор жилого дома;
– территория школы;
– улицы микрорайона;
– детская площадка;
– съезд (пандусы) на тротуар, ступеньки подъезда;
– остановка общественного транспорта;
– места отдыха;
– спортивные площадки;
– контейнерные площадки (для сбора мусора).

3. Социальные явления и отношения:
– политическая борьба в районе;
– проблема курения (алкоголизма, наркомании, токсикомании);
– употребление ненормативной лексики в общении (сквернословие дома, в школе, на улице);
– беременность девочек-подростков;
– отношение к потребителю товаров и услуг (старикам, молодежи, клиентам, детям);
– фанаты;
– подростковые преступные группировки.

В ходе социальной пробы подросток так или иначе взаимодействует с такими социальными объектами, которые, как правило, ему уже известны (он много раз проходил по замусоренным улицам, у него есть представление о том, например, что такое «детский алкоголизм» или «как работает магазин»). Но эти представления подростка – житейские, обыденные, к тому же нередко связанные с мифами общественного сознания. Такие представления – результат непроизвольного восприятия, а социальная проба основана на целенаправленном внимании.

Социальная проба должна помочь учащемуся отделить в своем сознании представление о социальном объекте, основанное на чужом мнении («Мама говорит, что все торговые работники воруют») или на неполном, однобоком восприятии

действительности («Я думаю, что понятие «детский алкоголизм» – это всего лишь страшилка, потому что все мои одноклассники уже пробовали пиво и вино») от собственно своего мнения – результата личного осмысления проблемы.

Теперь же, в ходе социальной пробы, опыт общения подростка с каким-то социальным явлением расширяется за счёт получения новых сведений о социальном объекте. Вполне возможно, что при этом происходит открытие подростком противоречивости объекта, осознание неоднозначности своей собственной позиции, что выводит его на более высокий уровень самостоятельности и ответственности.

Социальная проба в своей временной развёртке предусматривает определённые этапы:

1) выбор темы пробы всего класса или тематики социальной пробы в соответствии с разделением учащихся на группы;

2) определение целей работы каждой группы или класса в целом;

3) формулирование перечня индивидуальных заданий;

4) составление плана сбора информации о социальном объекте;

5) формирование групп для осуществления отдельных шагов социальной пробы;

6) выполнение практических действий с целью получения информации о социальном объекте;

7) анализ и структурирование полученной информации в группах;

8) коллективное обсуждение итогов работы групп и класса в целом.

Рассмотрим эти этапы подробнее.

1. Принципом **выбора объекта** социальной пробы может быть его близость (территориальная и содержательная), досягаемость, понятность и актуальность. Подростку непременно должно быть интересно то явление, которое выносится в тему социальной пробы. Этому могут поспособствовать родители школьников, так или иначе связанные с интересующим объектом в силу своей профессиональной деятельности. Также поводом для выбора объекта социальной пробы может стать какое-либо событие, происшествие, случай, обсуждаемый в СМИ и вызвавший неоднозначную реакцию в обществе.

В то же время, поскольку социальная проба является первым шагом социального проектирования и часто предполагает весьма незначительный социальный опыт подростка, то выбор темы подростки могут делать:

– по прямой рекомендации взрослых;

– из набора возможных тем, перечень которых составляется либо самим учителем, либо инициативной группой подростков;

– после изучения данной темы на уроке или обсуждения на классном часе;

– в процессе анализа актуальных жизненных ситуаций, каких-либо драматических случаев;

– посредством определения общегруппового интереса или формирования в классе групп по интересам.

2. **Цель работы группы** может быть определена по-разному. Наиболее простой вариант – изучение содержания социального объекта («Что такое речевой ненорматив как социальное явление?», «Что такое детский дом?»). Другой вариант – изучение особенностей функционирования объекта («Как работает магазин?», «Как врач относится к пациенту?»). Также можно пойти по пути изучения причин возникновения какого-либо социального явления («Почему люди мусорят?», «Каковы социальные корни алкоголизма?»).

Задача педагога на этом этапе – помочь подросткам **точно и конкретно сформулировать цель своей социальной пробы**, избегая обобщённых формулировок. При этом следует помнить, что в ходе социальной пробы главной задачей её участников является познание, а не преобразование социальной действительности.

3. **Формулирование индивидуальных заданий**. В любом классе всегда найдутся ребята, которые умеют активно и результативно работать в команде, но при этом нередко стремятся выполнить какое-нибудь персональное «спецзадание». Вот для них и следует придумать варианты таких заданий.

4. Разрабатывая **план действий в рамках пробы**, особенно важно реализовать принцип самостоятельности и продуктивности социального проектирования: подростки обязательно сами должны придумать, что они будут делать, причём так, чтобы в результате получилось то, что может быть оформлено, рассмотрено, показано.

Поскольку предметом деятельности в процессе пробы является работа с информацией, то продуктом может быть мероприятие по применению этой информации (выставка плакатов или фотографий, «круглый стол», пресс-конференция). То есть план действий должен описывать шаги по получению информации, которая может быть преобразована в «продукт».

5. Убедительным основанием для **распределения ребят по разным группам** можно считать направленность интересов конкретного подростка (что ему интересно делать) и конкретные социальные навыки, которыми он владеет. При этом совсем не

обязательно, чтобы интерес подкреплялся навыком. Лучше, если распределение пройдёт добровольно. Решающим фактором тут будет именно интерес подростка, за счёт которого и будет сформирована мотивация того социального действия, навык которого у данного ученика ещё не возник.

6. Далее наступает **период практических действий**. Это те реальные, конкретные шаги, которые предпринимают подростки, собирая и анализируя информацию. Такими шагами могут быть: наблюдение, экскурсия, встреча с компетентным специалистом, анкетирование, социологическое исследование и другое. Важно, чтобы выбор шагов осуществили сами подростки, какими бы примитивными, простыми или, наоборот, чрезмерно сложными или даже фантастическими ни казались они взрослым.

Ответственной задачей учителя на этапе разработки плана является экспертиза тех шагов, которые предлагают подростки. Экспертиза должна помочь отделить ту информацию, которую ребята предполагают получить из вторичных источников и которая является «продуктом» чужой деятельности, от собственной «эксклюзивной» информации. Например, анализ материалов СМИ может выступать как этап формирования вторичной информации, если в СМИ мы читаем, «как работает магазин», а может выступать и источником первичной информации, если мы знакомимся с рядом газетных материалов, изучая какой-либо вопрос. В ходе социальной пробы предполагается получение информации самостоятельно, то есть использование вторичных источников нежелательно.

7. Этап **анализа информации** включает в себя две группы действий:

1) обработка, структурирование и анализ фактических данных, полученных на этапе практических действий (подготовка фотографий, текстов аналитических статей, систематизация данных, оформление результатов в диаграммах, таблицах, схемах);

2) коллективная работа, в ходе которой происходит сведение воедино данных, полученных разными группами, формирование единого мнения и осознание каждым подростком того, насколько его мнение совпадает или не совпадает с мнением одноклассников («круглый стол», диспут, пресс-конференция и др.).

8. Итоговое **групповое обсуждение** – это этап рефлексии каждым своей деятельности в рамках социальной пробы. Здесь предметом обсуждения должно быть не содержание социальной пробы, а способы действий подростков, их эффективность, трудности, с которыми пришлось столкнуться при осуществления

пробы, отношение каждого к собственным верным шагам и ошибкам, а также к полученным результатам. Весьма желательно привлечение на этапе группового обсуждения школьного психолога, так как по характеру, целям и содержанию происходящих на групповом обсуждении процессов данная форма работы с подростками очень близка к тренинговой и требует специальной квалификации руководителя. При этом важно иметь в виду, что само понятие «социальная проба» должно остаться в перечне педагогического инструментария учителя и, по возможности, не употребляться при учениках.

Особый вопрос – **роль учителя** в ходе проведения социальной пробы. Характер участия педагога в социальной пробе определяется уровнем социальной зрелости и характером коммуникативных навыков конкретного подростка или группы подростков. Чем ниже этот уровень – тем большее участие в социальном действе принимает взрослый. Важно осознавать и контролировать грань между позицией поддержки и позицией обучения, на которые может становиться взрослый. Всегда следует помнить, что социальная проба проводится для того, чтобы дать подростку опыт самостоятельного решения проблем в ходе социального взаимодействия.

В случае **позиции обучения** предметом взаимодействия учителя с подростком становится содержание процедуры социальной пробы и содержание деятельности в рамках социальной пробы.

Если школьники пока что беспомощны в анализе социального окружения, то в этом случае никак не избежать чисто обучающих моментов: выбор темы, образцы возможных действий, алгоритм работы, приёмы анализа и обработки информации, способы рефлексии и многое другое. При вполне зрелой группе (если дети могут организовать и провести коллективное дело, имеют опыт групповых дискуссий и самостоятельного «социального функционирования») можно ограничиться вводным занятием или даже коротким инструктажём.

Позиция поддержки выражается в готовности и способности учителя к обсуждению действий подростка в рамках социальной пробы. Целью этого обсуждения будет не оценивание деятельности по критериям «правильно – неправильно», а деликатное выражение мнения учителя о шагах подростка или группы ребят, совместное определение эффективности предпринятых действий, выявление проблем, формулирование трудных вопросов, определение перспектив.

Помимо позиций поддержки и обучения учитель в ходе социальной пробы также может выполнять функцию организатора

и внешнего координатора.

Поскольку социальная проба является наиболее простым (но необходимым практическим шагам) и знакомым подросткам этапом социального взаимодействия, то участие учителя обычно сводится к общей координации хода социальной пробы и организации деятельности класса в целом. Организация деятельности каждого отдельного ученика и малых подростковых групп должна быть передана самим подросткам.

Примерные темы социальных проб

Отношения в семье.

Избирательный участок.

Газеты, которые читают в нашей семье.

Газета и её читатель (рейтинг газетных материалов).

Местная пресса (названия, направленность).

Работа редакции (типографии).

Газетный киоск (хронометраж продаж).

Спортивные секции.

Интервью с депутатом.

Рейтинг местного депутата.

Правонарушения в школе.

Наш участковый.

Отношение к клиенту (в магазине, в ремонтной мастерской, в ЖЭУ или управляющей компании).

Карта конфликтов (конфликтные точки, вопросы в жизни класса, школы, семьи).

Телефон доверия (анализ обращений).

Когда тебе плохо… (социальные учреждения, оказывающие помощь подросткам).

Полиция и подросток.

Как я отношусь к учителю, как учитель относится ко мне.

Судьба «трудного» подростка.

Ящик «тайных помыслов» (желания и стремления нарушить запрет).

Социальная практика

Социальная практика – это такой вид социального проектирования, в ходе которого, во-первых, идёт освоение, отработка социальных умений и навыков подростков посредством социального взаимодействия с различными людьми, специалистами, сверстниками в различных ситуациях и, во-вторых, происходит познание школьниками не внешней, демонстрируемой, заявляемой стороны социальной действительности, а внутренней, сущностной, часто скрытой, неочевидной и противоречивой.

По своей форме социальная практика может напоминать учебные производственные практики, но отличается от них по содержанию. Целью учебной практики является формирование в практической деятельности трудового умения и навыка, полученного в ходе обучения. Обычно такая практика имеет профессиональную направленность. В ходе социальной практики предполагается отработка навыков социального взаимодействия.

Основная **цель социальной практики** состоит в переосмыслении и даже проблематизации той информации о социальном объекте, которая уже есть у школьника. То есть подросток имеет некоторый опыт взаимодействия с этими объектами, подчас – весьма поверхностный. В ходе социальной практики происходит уточнение, конкретизация того, что является содержанием социальной деятельности, объекта, явления. Продуктом социальной практики могут стать те социальные проблемы, противоречия в существовании социальных объектов, которые осознал подросток.

Таким образом, цель социальной практики раздваивается:

– уточнение и переосмысление информации о социальном объекте;

– отработка навыков социального взаимодействия в различных ситуациях.

Основное отличие социальной практики от социальной пробы заключается в степени вовлечённости подростка в социальные отношения. В ходе социальной пробы подросток, как правило, является сторонним наблюдателем, его цель – собрать информацию, которую «излучает» социальный объект. Социальная практика обладает эффектом *интерактивности*: здесь за счёт вовлечённости в реальный процесс социального взаимодействия подросток тоже получает информацию, но не только ту, которую ему готовы предоставить, но и ту, которую от него могли бы скрыть. Таким образом, зазор между внешним и

внутренним содержанием деятельности всегда имеет место, и обнаружить это расхождение – задача подростка на этапе социальной практики.

Отсюда выводятся **задачи** социальной практики:

– вхождение, встраивание практиканта в работающую социальную структуру, учреждение, экстренную службу;

– интерактивное знакомство с действующим социальным объектом;

– выполнение практических действий, характерных для содержания деятельности данного объекта, но непременно рядом с взрослым, вместе с ним и под его руководством (характер опеки со стороны взрослого определяется степенью сложности социального объекта и гарантированным уровнем безопасности практиканта «внутри» объекта);

– сбор такой информации о социальном объекте, которая не является очевидной;

– описание работы социального объекта в логике совпадения или несовпадения собственных ожиданий практиканта и того, что оказалось в действительности;

– рефлексия практикантом своей деятельности.

Итак, основным видом деятельности школьника в ходе социальной практики является **включённое** наблюдение, целенаправленное изучение социального объекта. Социальная практика всегда предполагает ситуацию реального взаимодействия учащегося и компетентного взрослого – работника того социального учреждения, которое избрано подростком в качестве объекта своей практики. При этом подросток может осуществлять какие-то шаги, характерные для данного специалиста, а может и не осуществлять их. Главным содержанием его деятельности является наблюдение за тем, какие профессиональные действия совершает взрослый, собственных самостоятельных шагов подросток в это время не совершает. Наблюдение может рассматриваться, с одной стороны, как проявление фактического присутствия ученика в поле профессиональной деятельности взрослого, с другой – как пассивное участие подростка в самой деятельности, с третьей – как примеривание подростком на себя целей и задач деятельности взрослого, а также принятие позиции специалиста социального объекта во взаимодействии с потребителями социальных услуг.

Объектами социальной практики (как и всего социального проектирования) могут быть:

– социальные институты и учреждения (учреждение по оказанию муниципальных услуг, больница, станция скорой

медицинской помощи, отделение Пенсионного фонда);

– социальная среда (детская или спортивная площадка, парк, городской ландшафт);

– социальные отношения (отношение к детям-сиротам, к пожилым людям, к потребителям различных услуг);

– социальные явления (сиротство, детская беспризорность, наркомания).

Специфика социальной практики требует прямого взаимодействия подростка и взрослого, вступающего в социальные отношения, которые являются объектом социальной практики. Поэтому при выборе объекта социальных отношений, явлений или сред в качестве участников социального взаимодействия выступают конкретные люди, которые одновременно являются служащими какой-то социальной структуры. Для исследования одного и того же социального явления (отношения, среды) могут быть найдены самые разные социальные институты и учреждения. Например, если в качестве объекта выбрана проблема наркомании, практические шаги могут осуществляться на базе учреждения, которое призвано оказывать противодействие незаконному обороту наркотиков, медицинского диспансера или общественной организации, оказывающей волонтёрскую помощь наркозависимым.

То есть социальная практика – это некий непрерывный процесс, происходящий на небольшом отрезке времени, например, в течение 1–2 недель. Конечно же, этот процесс невозможно включить в учебную деятельность подростка, ввести в школьное расписание. Поэтому, с организационной точки зрения, социальная практика подростка разбивается на части: организационную, практическую, рефлексивную и др. Особенно тщательно следует спланировать практический этап, максимально точно рассчитать время пребывания подростка на объекте социальной практики.

На организационном этапе учащиеся решают такие проблемы, как выбор темы практики, разработка плана её проведения, обсуждение содержания предполагаемых шагов. Организационной формой данного этапа, скорее всего, будет урок, который может быть введён в расписание или вынесен во внеурочное время, но в любом случае это – групповая работа всего класса.

Практическая часть социальной практики предполагает участие подростка в реальной деятельности взрослого и всегда бывает вынесена во внеурочное время. Продолжительность такой деятельности во многом определяется особенностями объекта практики и организацией её прохождения. Совсем не обязательно

стремиться к тому, чтобы подросток «практиковался» в течение нескольких дней подряд: даже кратковременное взаимодействие с объектом позволяет школьнику собрать необходимую информацию и получить опыт социального взаимодействия.

После завершения практического этапа необходимо отрефлексировать деятельность подростков в ходе социальной практики: выявить причины возникающих трудностей, провести анализ достижений, неудач, переживаний и состояний.

Если, например, объектом социальной практики было избрано учреждение социального обеспечения граждан, а формой практики – участие в раздаче гуманитарной помощи, то практический этап будет заключаться в непосредственном участии подростка в раздаче продуктов или одежды. Продолжительность такого участия может быть относительно небольшой – один раз в течение 1,5–2 часов подросток вместе с социальным работником выдаёт гуманитарную помощь. Именно волонтёрские организации являются наиболее предпочтительной базой для организации социальной практики подростков. Немаловажный вопрос – обеспечение безопасности подростков-практикантов. Если, предположим, местом социальной практики стала станция скорой медицинской помощи, то подросток может находиться именно на станции, в диспетчерской или вместе с ожидающими вызова фельдшерами и врачами. Совсем не обязательно выезжать на вызов с бригадой медиков, так как родственники и друзья больного или пострадавшего нередко ведут себя агрессивно по отношению к медицинским работникам, что небезопасно для подростка-практиканта.

Также следует иметь в виду, что продолжительность практического этапа не имеет решающего значения. Эффективность практики определяется в первую очередь характером осознания её результатов самим подростком. А результат такого осознания зависит от качества подготовительного этапа к практике и уровня профессионализма педагога, под руководством которого будет проведена рефлексия итогов практики.

На этапе подготовки к проведению практики может возникнуть потребность в обучения, необходимость поддержки и экспертизы. В ходе обучения предметом взаимодействия учителя и подростков должно стать содержание деятельности в рамках социальной практики.

Наибольшие трудности при проведении социальной практики могут быть связаны с нежеланием социальных учреждений и институтов сотрудничать со школой и «принимать» у себя школьников-практикантов. Задачей учителя в этой ситуации

становится поиск конкретных лиц, реальных людей, работников социальных структур, которые смогут помочь организовать такую практику.

Поскольку на этапе социальной практики класс разбит не значительное количество групп и у подростков постоянно будут возникать вопросы относительно своей деятельности в учреждении, то педагогу необходимо запланировать ряд консультаций с ними во внеурочное время. Желательно, чтобы учитель провёл первую организационную встречу всего класса с работниками того учреждения, где будут практиковаться ученики. В ходе практического этапа подросток должен точно знать, в какие часы он может связаться с педагогом по телефону и получить ответы на свои вопросы.

Желательно, чтобы в ходе проведения социальной практики были предусмотрены следующие этапы:

1) подготовительный (организационный) этап, который включает в себя:

– выбор объекта (социальный институт, явление, среда, отношения);

– определение цели;

– выбор социального учреждения;

– формирование групп;

2) практическая часть;

3) завершающий этап, включающий:

– оформление результатов практики (дневник практиканта, отчёт о практике или другой документ, предусматривающий рефлексивное осмысление полученных впечатлений);

– внешняя презентация результатов практики;

– групповое обсуждение (рефлексия).

Темы для социальных практик

1. Материал для школьной газеты.
2. Школьная столовая.
3. Школьный медицинский кабинет.
4. Минутка здоровья (физкультурная пауза) в начальных классах.
5. Активная перемена.
6. День с адвокатом (депутатом, судьей, участковым и др.).
7. Новые отношения (установить отношения с «новым» человеком: сверстником, взрослым).
8. Обращение в учреждение (войти в контакт с официальным лицом по социальной проблеме).

9. Другая сторона (участие в процессе общения с двух позиций: покупатель – продавец и т. п.).

10. Новое решение (новый вариант поведения в типичной ситуации общения).

11. Помощник депутата.

12. Избирательная кампания.

13. Заседание местного выборного органа.

14. Интервью для печати (школьной, районной, городской).

15. Активный избиратель.

16. Местная власть.

17. Местные отделения партий и политических движений.

18. Портрет политика.

19. На приеме у нарколога.

20. Один рабочий день продавца сигарет.

Социальный проект

Наиболее зрелой формой социального проектирования, представляющей собой сложную разновидность социального действия, является **социальный проект**. Такая деятельность предполагает создание в ходе осуществления проекта нового, ранее не существовавшего, как минимум, в ближайшем социальном окружении подростка, **социально значимого продукта**, который рассматривается как средство разрешения противоречия между социальной трудностью, проблемой, воспринимаемой подростком как личностно-значимая, и его потребностью. Чаще всего социальный проект выполняет группа школьников, при этом продукт их деятельности обычно позитивно воспринимается социумом.

Продуктивное (результативное) социальное проектирование должно отвечать следующим характеристикам:

– социальное проектирование – это комплексная разноплановая деятельность, объединяющая качественно разные виды работ: сбор информации, анализ, планирование и контроль деятельности проектировщиков, их прямое взаимодействие между собой и с различными людьми (как социальными работниками, так и потребителями социальных услуг);

– такой вид активности обязательно предусматривает практическую деятельность, а не её имитацию или моделирование;

– социально-проектная деятельность предполагает прямую связь идеи проекта с реальной жизнью;

– в социально-проектной деятельности может использоваться игровой компонент, приёмы драматизации;

– социальное проектирование возможно только в ситуации реального интереса, абсолютной добровольности деятельности подростка;

– социально-проектной деятельности присуща структурная целостность, предполагающая взаимосвязь и последовательность всех этапов, обязательным условием её осуществления должно стать логическое завершение и получение продукта проектной деятельности.

Продукт социального проекта должен иметь качественную новизну, причём не только для самого подростка, но и для его ближайшего окружения, то есть по завершении проекта должно быть получено то, что реально отсутствует в обществе.

Методика организации социального проектирования школьников восходит к идеям американского философа Дж.

Дьюи, который поначалу изобретённый им ***метод проектов*** называл «методом проблем». Старт социально-проектной деятельности обычно связан с обнаружением проблемы, трудности, какого-либо дискомфорта в том, что окружает человека, с чем связана повседневная жизнь, выявлением отсутствия чего-то, что могло бы повысить качество этой жизни. Нередко трудностью можно считать явное неудобство – то, что не устраивает лично подростка в его социальной жизни. При этом проблему следует чётко сформулировать, описать. Трудность, ощущение недостаточности чего-либо возникают в собственном опыте любого человека, не только подростка. Обнаружение трудности может быть связано с предшествующей социальному проекту деятельностью ученика на этапах социальной пробы или практики, а может осознаваться и под влиянием множества других факторов.

Выявление причин трудности позволяет сформулировать **социальную проблему,** разрешение которой может стать предметом социального проекта. Трудность всегда личностно окрашена, она уникальна и неповторима, связанна с опытом конкретного человека. А вот социальная проблема универсальна, распространяется на ту или другую группу людей. Социальная проблема возникает там, где происходит разрыв между человеком и социумом, её истоки всегда коренятся в социальной сфере и связаны с социальным неблагополучием.

Чтобы преодолеть трудность, решить проблему, нужны соответствующие средства. Задумывая социальный проект, подросток или группа подростков, как правило, такими ресурсами не обладают – **они лишь гипотетически предполагают, что те или иные средства позволят проблему решить**. Так рождается гипотеза проекта, фабула сложного, многоходового социального действия. **Гипотеза социального проекта** – это модель, образ того, посредством чего можно преодолеть возникший разрыв. Формулируя гипотезу, разработчик проекта описывает своё предположение – за счёт чего и как может быть разрешена социальная проблема. Гипотеза всегда содержит основную, базовую, идею, на основе которой можно построить цепочку конкретных шагов, действий, направленных на достижение цели. Иначе говоря, **гипотеза описывает условия решения социальной проблемы.**

Проектная деятельность подростков непременно будет содержать в себе получение и присвоение социально значимой информации, её осмысление и анализ, а также преобразование социальной ситуации. То есть внутри социального проекта, конечно же, содержатся элементы социальной пробы и

социальной практики.

Конечный **результат, продукт социального проекта** обязательно должен иметь социальную значимость, то есть не только разрешать личную трудность проектировщика, но являться решением социальной проблемы или хотя бы попыткой такого решения. Эффект данного решения должен быть достаточно очевиден для внешнего оценивания. Но всегда следует помнить, что решить любую социальную проблему не так-то просто. Поэтому учителю, который берётся за организацию проекта (не только социального, но и учебного), всегда следует помнить одну истину, которую любят повторять учёные-исследователи: «Отрицательный результат – это тоже результат». Поэтому результатом некоторых социальных проектов может стать осознание их участниками того, что предложенными средствами решить проблему не удалось и необходимо продолжить поиск, сформулировать другую гипотезу и попытаться доказать её состоятельность.

Возможные цели реализации социального проекта:

– получение и осознание опыта социально значимой деятельности;

– разрешение конкретной социальной проблемы за счёт собственной активности подростков в совместной деятельности с взрослыми и специалистами социальных служб.

Примерные задачи, которые могут поставить перед собой подростки, участвующие в социальном проекте:

– обнаружить и осознать социальную трудность;

– сформулировать социальную проблему, выявить причины её появления;

– определить «зоны самостоятельности»[16] и «зоны сотрудничества»[17] – области социального взаимодействия со сверстниками, взрослыми и специалистами в ходе выполнения социального проекта;

– составить поэтапный план действий;

– реализовать план намеченных мероприятий, оперативно внося в него необходимые коррективы;

– оформить результаты проекта в виде конечного продукта, пригодного для презентации, анализа и соответствующего оценивания;

– отрефлексировать полученный опыт, проанализировать ошибки.

Возможные объекты для социального проектирования:

– социальные институты, учреждения;

– социальная среда;

– социальные отношения;

– социальные явления.

На разных этапах выполнения проекта учитель может выступать с разных позиций: обучения, поддержки, экспертизы, внешнего координирования, непосредственной организации и т. п.

Ведущим принципом социально-проектной деятельности является совместная работа учителя и учащегося. В то же время эффективность и конечная результативность деятельности (не с точки зрения полученного продукта, а с точки зрения личностного развития учеников) в значительной степени определяются способностью учителя предоставить подростку именно тот уровень самостоятельности, к которому он готов в данный момент, но не ниже определённого минимума. Подросток, не способный самостоятельно инициировать, организовывать и осуществлять свою деятельность, просто не готов к выполнению социального проекта.

С другой стороны, в ходе социального проектирования происходит отработка подростками умений и навыков социального взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми, функционерами и волонтёрами. Но эту цель должен ставить учитель, для самого подростка она должна быть скрытой.

Теперь следует описать примерную структуру социального проекта, его этапы. Они могут быть такими:

1. Выявление трудностей и социальных проблем, актуальных для класса и для отдельных групп учащихся.

2. Выбор темы проекта. Если единую проблему не удалось установить, тогда можно запустить сразу несколько проектов (системный принцип).

3. Формулирование гипотезы (гипотез).

4. Разработка плана (планов) действий.

5. Определение «точек самостоятельности» и «точек сотрудничества» по каждой проблеме и, соответственно, теме того или иного проекта.

6. Формирование групп проектировщиков.

7. Этап практических действий.

8. Оформление результатов.

9. Презентация проекта (проектов), обсуждение, выводы.

Отсюда видно, что проект – это не набор мероприятий, совершаемых в определённом порядке. Социальный проект может выполняться на основе достаточно жёсткого алгоритма действий, но при этом будет отсутствовать определённая последовательность шагов. Инвариантность, универсальные алгоритмы и в то же время наличие различных версий, способов перехода к следующему проектному шагу – всё это характерно

для проектной деятельности. «Эффект неопределённости», создаваемый педагогом, необходим для создания ситуации поиска различных путей и реализации самостоятельности для всех участников проекта. Данный приём позволяет обеспечить выбор наиболее оптимальных шагов на различных этапах социально-проектной деятельности школьников.

Возможные темы социальных проектов

1. День здоровья в классе (школе).
2. Организация физкультминутки на уроке.
3. PR и реклама.
4. Социальное убежище.
5. Приют для домашних животных.
6. Психологическая «скорая помощь» по телефону.
7. Детское адвокатское бюро.
8. Еженедельная классная газета (примерные рубрики: «Скандалы», «Объявления», «Помощь», «Досуг», «Переписка»).
9. Газета для малышей и с малышами.
10. Газета для родителей «Школа, в которой учатся ваши дети».
11. Школьный сайт.
12. Видеофильм о школе.
13. Школьный парламент.
14. Школьная конституция (декларация прав учащегося).
15. Детская конфликтная комиссия.

Организация и оценивание результатов социального проектирования школьников

Если проводить занятия по социальному проектированию как спецкурс или факультативные занятия, то серьёзной проблемой становится вопрос о том, как оценить деятельность школьников и зафиксировать эту оценку.

Одним из наиболее ценных последствий работы с подростком в рамках социального проектирования является изменение отношений учителя и ученика. Работа в логике социально-проектной деятельности заставляет учителя становиться в позиции партнерства, сотрудничества с подростком. Это, конечно же, разрушает традиционные отношения соподчинения учитель – ученик и значительно снижает возможность оценочных отношений между ними. Учитель-партнер, соратник так же готов ошибаться, как и ученик, а главное, готов признать тот факт, что он – учитель – не имеет однозначно правильного ответа или решения социальной проблемы. В такой ситуации выставление балльной отметки становится просто невозможным. Другое дело, если в школе принята накопительная балльная система, где каждый «шаг», выполненный подростком, оценивается, к примеру, в один балл. То есть в итоге будет оцениваться активность школьников, степень их вовлечённости в социальное проектирование: чем больше сделано «шагов» – тем выше результат. При этом может быть продумана шкала дополнительных баллов (за руководство группой проектировщиков, за активность во время «мозгового штурма» и т. д.).

Вместе с тем характер и специфика социального проектирования предопределяют большое значение именно внешнего оценивания процесса и результата деятельности подростка. Подросток заинтересован в нём, стремится к такому оцениванию, ему важно признание его работы как социально значимой, результативной, имеющей практическое значение.

Отход от балльной отметки, с одной стороны, и усиление значимости оценивания, с другой, могут быть достигнуты за счёт:

1) использования экспертиз деятельности ученика (группы учеников);

2) введения презентации социальных проектов с последующим обсуждением и коллективным оцениванием;

3) замены балльной отметки зачётной системой.

При этом в роли эксперта выступает не только учитель, но и

другой ученик, компетентный взрослый или заинтересованный взрослый (представитель социального учреждения, вовлечённого в поле деятельности подростка), родитель. Повторим, что главное отличие экспертизы от прямого оценивания заключается в постановке экспертом перед учеником вопроса, проблематизирующего его знания, решения, ответы, за счёт чего и происходит развитие решения и осознание проблемы. Также экспертиза может основываться на аналитическом (поэлементном) оценивании продукта проектной деятельности.

Использование презентации также означает, что оценивается не процесс деятельности, а только её результат; оценивание происходит не в процессе работы, а по её завершении, достижении логической цельности, реализации поставленных подростками целей в тот момент, который они сами рассматривают как этап завершения реализации проекта. Обязательным элементом, фактором внешней презентации является участие в ней людей, не вовлечённых в учебу подростка, но связанных с содержанием проектной деятельности (например, продавец, участковый, врач-нарколог).

В случае привлечения подростков к оцениванию проектов их одноклассников или сверстников, как и при учебном проектировании, школьникам следует дать чёткие инструкции. Возможно также применение оценочных листов. Подобные листы могут применяться при оценке как групповых, так и индивидуальных социальных проектов. Один из примеров такого листа приводится ниже.

Таблица 3. **Анализ и оценка качества результатов социального проектирования**

№	Оцениваемые аспекты качества подготовки и презентации индивидуального проекта	Баллы 1 — низкий уровень 2 — средний уровень 3 — высокий уровень
1	Оптимальность выбора темы	3 2 1
2	Актуальность выбранной темы	3 2 1
3	Использование специальной и справочной литературы	3 2 1
4	Качество отобранного фактического материала	3 2 1
5	Уровень анализа фактического материала	3 2 1
6	Уровень интерпретации полученных данных	3 2 1
7	Оригинальность концепции проекта	3 2 1
8	Широта социального взаимодействия проектировщиков с агентами социума	3 2 1
9	Результативность практического этапа проекта	3 2 1
10	Степень общественного резонанса на результаты проекта	3 2 1
11	Логика построения доклада-презентации	3 2 1
12	Соответствие содержания доклада заявленной теме	3 2 1
13	Степень взаимодействия участников презентации с аудиторией	3 2 1
14	Активность при обсуждении презентаций других участников проекта	3 2 1
15	Готовность к разработке и осуществлению социальных проектов с разными категориями учащихся	3 2 1
	Всего:	

Зачёт (незачёт) может выставляться по итогам каждого блока работы в рамках социального проектирования, но наиболее предпочтительным представляется введение зачёта по итогам всего курса.

Вопросы оценивания социально-проектной деятельности подростков будут решаться успешнее, если педагог, планируя социальные пробы, практики и проекты, сразу будет закладывать «оценочный компонент» в каждый этап работы. Рассмотрим примеры того, как это можно делать.

Социальное проектирование подростков может проходить с использованием различных организационных форм:

– соответствующего спецкурса, включённого в расписание

или вынесенного во внеурочное время;

– факультативных, дополнительных занятий по обществоведческим дисциплинам;

– цикла, блока занятий по социальному проектированию в рамках программы воспитательной работы (программы социализации) в классе;

– разовых мероприятий, проводимых на классных часах.

Эти и другие подобные виды занятий могут быть оценены по принципу «зачёт – незачёт» или с использованием накопительной балльной системы.

Организуя работу в классе, учитель может следовать тематическому либо системному подходу к организации социального проектирования и при этом исходить из принципа последовательного, поэтапного прохождения лестницы социального проектирования от пробы к практике со всем классом (линейный принцип) или из принципа совмещения в классе подростковых групп, каждая из которых занимается своим видом социального проектирования: пробой, практиков, реализацией проектов (принцип мозаики».

При линейном принципе организации такой работы важно, чтобы звенья цепочки «проба» – «практика» – «проект» шли по нарастающей, так как именно благодаря последовательности проведения, проживания этих этапов последовательно формируются социальные навыки учащихся. В случае применения балльной накопительной системы следует предусмотреть, чтобы участие подростков в каждом последующем этапе оценивалось более высокими баллами.

Этапы «проба» – «практика» – «проект» могут сменять друг друга на одном тематическом материале (проба «Семья XXI века» – практика «Семья XXI века» – проект «Семья XXI века»), а могут содержательно разводиться на разные темы (проба «Активная перемена в классе» – практика «Активная перемена в школе» – проекты «Организация физкультминутки на уроке», «День здоровья в школе»).

Принцип мозаики предполагает одновременную работу в классе на занятиях по социальному проектированию групп подростков, каждая из которых выбрала свой вид проектирования: кто-то – социальную пробу, кто-то – практику, кто-то – проект. Основанием для такого выбора может стать уровень притязания, самооценки подростка (насколько я хорошо владею данным видом деятельности), направленность интересов подростка, его вовлечённость в социальное проектирование как вид активности. Каждая группа может разрабатывать самостоятельный аспект темы занятия. При это не исключены

ситуации, когда группы, выбирая разный уровень сложности социального проектирования, пытаются решить в ходе него близкие задачи.

При организации работы класса по принципу мозаики обязательным должно быть прохождение этапов «проба» – «практика» – «проект» первоначально всем классом. На этом совместном этапе происходит освоение новых способов деятельности, знакомство с принципами, подходами к работе в режиме проектирования. Только после этапа совместной работы в классе могут создаваться группы, осуществляющие параллельно в рамках одной темы пробу, практику или проект по мозаичному принципу.

Такой вариант организации социального проектирования позволяет подростку, записавшемуся в одну из групп, самоопределиться по степени сложности своей работы. Учитель имеет возможность наблюдать динамику формирования опыта школьника и управлять этой динамикой (если подросток постоянно предпочитает работать на уровне пробы, учитель может плавно и корректно переводить его на более высокий уровень; подростка с завышенным представлением о своих социальных возможностях ставить на уровень проекта и показывать необходимость его дальнейшего развития).

Поскольку проба и практика занимают меньше времени, нежели создание проекта, учителю надо быть готовым к организации занятия, на котором разные группы детей находятся на различных этапах своего социального действия. Например, продвижение ребят во время занятия «Управление школой» будет разным во времени. Группа, занимающаяся пробой, закончит своё задание в течение двух занятий, после чего она может заниматься практикой по другой теме или начать разрабатывать проект как по последующим темам, так и по предыдущим. Организация занятий по такой схеме достаточно сложна для учителя, однако этот подход даёт возможность ученикам не двигаться линейно и в заданном учителем режиме со всем классом, а осознанно разрабатывать заинтересовавшую их тему.

Приложение. Примеры проектов

«Читаем классику со словарём»

Цель проекта

Выяснить, какова роль словарей в глубоком понимании идейно-художественного смысла произведений русской классики на примере рассказа А. И. Куприна «Белый пудель».

Достичь более глубокого и полного пониманию содержания произведения А. И. Куприна «Белый пудель» посредством использования толковых и лингвистических словарей.

Гипотеза

Если в ходе чтения текста произведения знать лексическое значение каждого слова, то смысл произведения становится более понятным, восприятие обогащается новыми гранями и авторская мысль становится более доступной для читателя.

Этапы работы

Статистический этап. Выявление в произведении А. И. Куприна слов, лексическое значение которых непонятно.

Лексикографический этап. Работа со словарём. Выяснение лексического значения непонятных слов.

Организационный этап. Структурирование полученных лексических материалов. Создание таблицы.

Творческий этап. Создание «Словаря трудных для понимания слов» к рассказу А. И. Куприна «Белый пудель».

Словарь трудных для понимания слов к рассказу А. И. Куприна «Белый пудель»

№	Слово	Лексическое значение	Художественное произведение

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
		А	
1	Апельцын	Правильно: апельсин. -а, род. мн. -ов Апельсин — цитрусовый сочный ароматный плод с мягкой кожурой оранжевого цвета. 	Апельцын, например, или хоть, скажем, тот же лимон...
2	Ай-Петри	-и род. мн. -и Одна из вершин Крымских гор. 	Ай-Петри — такой лёгкий, резкий, воздушный, как будто он был вырезан из гигантского куска серебряного картона.
3	Алле! Гоп!	Призыв к прыжку: ну, прыгай!	Ну, а теперь немножко попрыгаем, — продолжал старик, протягивая невысоко над землею хлыст. — Алле! Нечего, брат, язык-то высовывать. Алле!..Гоп!
		Б	
4	Бакенбарды	-ард, ед. -а,-ы, ж. Волосы, растущие от висков по щекам. 	Следом за мальчиком выбежало ещё шесть человек: две женщины в фартуках; старый толстый лакей во фраке без усов и без бороды, но с длинными седыми бакенбардами...

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
5	Блажной	-ая, -ое (прост.) Взбалмошный, сумасбродный, капризный.	Просто — блажной мальчишка.
6	Бакалейная	-ый, -ое, прил. Бакалейный — соотносящийся по значению с существительным «бакалея», связанный с ним. -и ж., собир. Бакалея — лавка, в которой торгуют чаем, сахаром, мукой и другими продуктами.	Ведь это можно бакалейную открыть...
7	Бессарабский	-ая, -ое Молдавский.	Он вынул из холщёвого мешка хлеб, десяток красных томатов, кусок бессарабского сыра «брынзы» и бутылку с прованским маслом.
		В	
8	Вашескородие	-я, ср. Быстро, слитно произносимое выражение «ваше высокородие». Высоко... — первая часть сложных слов: 1. В дореволюционном титуловании чинов, более высоких по степени, например «высокоблагородие», «высокопревосходительство», «высокородие». 2. В значении высшей степени, очень, например, «высококачественный», «высокочастотный»	Приду я в полицию — первое дело: «Подавай пачпорт! Это ты самарский мещанин Мартын Лодыжкин?» — «Я, вашескородие».

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
		Г	
9	Галоп	-а, м. 1. Старинный быстрый танец, а также музыка к нему. 2. Бег, аллюр, при котором лошадь идёт вскачь.	...Играла она две вещи: унылый немецкий вальс Лаунера и галоп из «Путешествия в Китай»...
10	Газон	-а, м. Площадка в саду, парке, на бульваре, засеянная травой, а также трава, посеянная на этой площадке. 	...можно было рассмотреть уголок свежего, точно зелёный яркий шелк, газона, круглые цветочные клумбы...
11	Гравий	-я, м. Обломочная горная порода в виде мелких камешков. 	Дорожки сада были усыпаны ровным крупным гравием, хрустевшим под ногами...
12	Глициния	-и, ж. Вьющееся декоративное растение с кистями душистых цветов. 	Вот наконец и высокие чугунные ворота, узорчатые, точно кружева, и обвитые ползучими стеблями глициний.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
13	Гривенник	-а, м. Сумма или монета в 10 копеек.	Монета оказалась старым, стертым с обеих сторон и в добавок дырявым гривенником.
		Д	
14	Деликатно	нар. Вежливо, мягко -ая, -ое; -тен, -тна Деликатный — вежливый, мягкий в обращении	— Господин хороший, дозвольте вам объяснить... — начал было деликатно дедушка.
15	Дискантовый	-ая, -ое. Тонкоголосый Дискант -а,м. 1. Высокий детский голос. 2. Певец с таким голосом	Кроме того, были в шарманке две предательские трубы. У одной — дискантовой — пропал голос...
		Ж	
16	Жеманный	-ая, -ое; -нен, -нна. Лишенный простоты и естественности, манерный.	Держа картуз в зубах и жеманно переступая приседающими лапами, Арто подошёл к террасе.
		З	
17	Забулдыга	-и, м. и ж. (прост.) Спившийся, беспутный человек.	Мальчика он взял пять лет тому назад «напрокат» у забулдыги, вдового сапожника, обязавшись за это уплачивать по два рубля в месяц.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
18	Заколодило	безл. Не посчастливилось.	Весь день у нас заколодило, а уж тут мы с тобой возьмём.
19	Заворачивай оглобли	разг., -сниж. Поворачивай назад.	— Старичок почтенный, — схватил он наконец за рукав дедушку, — заворачивай оглобли!
		И	
20	Изголовье	-я, ср. Место на постели, куда ложатся головой.	...во время ночлега где-нибудь на грязном постоялом дворе, шарманка, стоявшая на полу, рядом с дедушкиным изголовьем...
21	Иуда	-ы, м. Предатель, изменник (от имени апостола Иуды, предавшего, согласно евангельскому повествованию, Иисуса Христа).	— Дурак, да отроду так, а ты хам, Иуда, продажная душа, — выругался Лодышкин.
22	Иноходь	-и, ж. Бег, при котором лошадь одновременно выносит или обе правые, или обе левые ноги.	Откуда-то, с верхнего шоссе, доносился, звонкий и дробный топот лошади, бежавшей иноходью.
		К	
23	Кидался галопом	-а, м. Бежал вскачь	...он всегда безошибочно узнавал дорогу и, весело болтая мохнатыми ушами, кидался галопом вперёд.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
24	Кизиль и кизил	-я, м. Кустарник или деревце с сочными с ъ е д о б н ы м и кисловато-сладкими красными плодами, а также плоды его. 	В траве, в кустах кизиля и дикого шиповника, в виноградниках и на деревьях — повсюду заливались цикады...
25	Крона	-ы, ж. Верхняя, разветвлённая часть дерева с его листвой.	...огромные многовековые платаны с их светлой корой и могучими кронами...
26	Картуз	-а, м. Мужской головной убор с жёстким козырьком 	Держа картуз в зубах и жеманно переступая приседающими лапами, Арто подошёл к террасе.
27	Красная цена	разг. Хорошая, самая высокая цена.	Собаке твоей десять рублей красная цена, да ещё в месте с тобой на придачу...
28	Куртина	-ы, ж. 1.Цветочная грядка, клумба (устар). 2. В старину: часть крепостного вала между бастионами.	Ступая по какой-то цветочной куртине, мальчик подошёл к стене, приложил лицо к одной из отдушин и свистнул.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
29	Кипарис	-а, м. Южное вечнозелёное хвойное дерево, преимущественно с пирамидальной кроной.	...из-за высокой белой стены, над которой, с той стороны, возвышался плотный строй тонких запыленных кипарисов...
		Л	
30	Лакей	-я, м. То же, что слуга. Домашний работник для личных услуг, для исполнения поручений господина.	Следом за мальчиком выбежало еще шесть человек: две женщины в фартуках; старый толстый лакей во фраке без усов и без бороды, но с длинными седыми бакенбардами...
31	Лады у нас, что ли?	мн. от «лад» Договорились мы, что ли?	— Так как же, мил человек, лады у нас, что ли?
		М	
32	Маслина	-ы, ж. Оливковое дерево. 	Тропинка шла вдоль высокого прибрежного обрыва, извиваясь в тени столетних маслин.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
33	Магнолия	-и, ж. Вечнозеленое дерево с крупными душистыми цветами. 	Магнолии, с их твёрдыми и блестящими, точно лакированными листьями и белыми, с большую тарелку величиной, цветами...
34	Мигренин	сущ. Лекарство от мигрени. (мигрень — сильная головная боль).	— Мисс, вытрете поскорей лицо и дайте мне мой мигренин.
35	Мировой	-ая, -ое. Судья, разбирающий мелкие дела.	А нет — к мировому, вот и весь сказ.
		Н	
36	На манер войлока	-а, м. Похож на войлок (Войлок — свалянный из грубой шерсти плотный материал). 	Ствол у неё мохнатый, на манер войлока, а каждый лист такой большой, что нам с тобой обоим укрыться впору.
37	Не гнушался	-аюсь, -аешься; несов. Не брезговал, не пренебрегал.	Впрочем, дедушка никакой низкой платы не гнушался.
38	Недуг	-а, м. Болезнь	Лодыжкину, по его слабости, можно рюмочку пропустить, недугов моих ради...

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
39	Норовил	-влю, -вишь; несов. (разг.) Старался	Несмотря на своё крайнее волнение, он всё-таки норовил попадать каблуками в животы и в ноги возившихся вокруг него людей...
40	Неистово	нар. Яростно	Арто неистово лаял и скакал по берегу.
		О	
41	Оранжерея	-и, ж. Застекленное помещение для выращивания различных растений в теплице.	Здесь начинался старинный графский парк, в густой зелени которого были разбросаны красивые дачи, цветники, оранжереи, фонтаны.
42	Обмишулились	-лю, -лишь; сов. перех. разг. — сниж. Обманулись, ошиблись	— Да-а, брат. Обмишулились мы с тобой, — покачал головой старый шарманщик.
		П	
43	С панычом	обл. устар. С барчонком, молодым господским сыном.	Ну, никакого сладу с панычом.
44	Постоялый двор	Помещение для ночлега, с двором для лошадей и экипажей проезжающих, обычно с трактиром.	...во время ночлега где-нибудь на грязном постоялом дворе, шарманка, стоявшая на полу, рядом с дедушкиным изголовьем...

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
45	Платаны	-а, м. Большие деревья с широкими лапчатыми листьями.	...огромные многовековые платаны с их светлой корой и могучими кронами...
46	Полтинник	-а, м. Пятьдесят копеек 	Семь раз по семи, — вот он и полтинник набежал, значит, все мы трое сыты, и ночлег у нас есть...
47	Пятачок	-а, м. (разг.) Монета или сумма в 5 копеек.	Двугривенный дать ему жалко, а пяточек стыдно...
48	П о д о б о с т - растными	-ая, -ое; -тен, -тна. Угодливо покорными и льстивыми.	Женщины в фартуках всплескивали руками и щебетали скоро-скоро подобострастными и испуганными голосами.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
49	Посекёт	несов. Правильно: посечёт. Сечь— бить в наказание.	— Ну вот, драть... Такой сам всякого посекёт.
50	Пантомин	-ы, ж. Правильно: пантомима — театральное представление, в котором артисты объясняются без слов, жестами.	Господа, будут ваш пантомин смотреть.
51	С почтеннейшей	-ая, -ое; -ейш. превос. С достойной уважения.	Теперь поздоровайся с почтеннейшей публикой!
52	Препожалуют	-лую, -лует (устар.) Подарят, вознаградят.	Может быть, они тебе препожалуют что-нибудь повкуснее.
53	Прописать ижу	разг., шутл. Правильно: ижицу. Проучить, жестоко наказать.	Ну уж, будь в моей власти, я бы ему прописал ижу.
54	Поню (пони)	нескл., м. Лошадь особой, низкорослой породы. 	Хочу поню живую — на тебе поню.
55	Пачпорт	Правильно: паспорт -а, мн. –а, -ов, м. Официальный документ, удостоверяющий личность владельца.	— Насчёт пачпорта я опасаюсь.
56	Подённым трудом	-ого, м., разг. Трудом, оплачиваемым по дням.	...несколько человек русских рабочих, перебивавшихся подённым трудом...

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
57	Перебулгачит	Встревожит, перевернёт	Чего захотелось, так весь дом перебулгачит.
		Р	
58	Не роптал	несоверш. Не высказывал недовольства.	Вообще Лодыжкин был скромного нрава и, даже когда его гнали, не роптал.
59	Рукав	-а, м. Шланг, гибкая труба. 	Посредине газона стоял садовник, поливавший из длинного рукава розы.
60	Рябым лицом	-ая, -ое Имеющим рябины, углубления.	Это был огромный бородатый мужчина с мрачным, узколобым, рябым лицом.
61	Реомюр	-а, м. Здесь: термометр для измерения температуры воздуха.	...безрассудно заниматься акробатическими упражнениями, когда Реомюр показывает двадцать два градуса в тени?
		С	
62	Свыкнуться	-нусь, -нешься Привыкнуть к кому, чему-нибудь.	Свыкнувшись с ней за многие годы тяжёлой бродячей жизни, он стал наконец видит в ней что-то одухотворенное, почти сознательное.
63	Сухопарая	-ая, -ое; -ар (разг.) Худощавая.	...сухопарая, рыжая, красноносая девица в синем клетчатом платье...
64	Стоять дыбки	Вставать на задние лапы, поднимая передние.	Подобрал другого щенка, выучил стоять дыбки, вот тебе и снова пёс.
65	Скаженный	-ая, -ое. Буйный, неукротимый.	Главное, паныч у нас такой скаженный.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
66	Сконфузился	-ужусь, -узишься; несов. Смутился.	— Ну вот... тоже скажешь — луну! — сконфузился дворник.
67	Свёл	сов. Увел, украл.	— Свёл ведь, подлец, собаку! — испуганно прошептал дедушка, всё ещё сидя на корточках.
68	Столбняк	-а, м. Состояние полной неподвижности от сильного душевного потрясения.	Но, к счастью, этот столбняк продолжался не долго.
		Т	
69	Труппа	-ы, ж. Коллектив артистов.	...пробиралась вдоль южного берега Крыма маленькая бродячая труппа.
70	Трошки	Немножко.	Перед обедом оно лестно, искупаться-то... а потом, значит, поспать трошки... и отличное дело...
71	Трагический	-ая, -ое Здесь: полный страданий.	Красноносая девица кричала с трагическими жестами что-то очень внушительное, но совершенно не понятное, очевидно, на иностранном языке.
72	Теля	-нка, мн. Телёнок.	Ревёт, как теля.
		У	
73	Ужотко	Позже, погодя.	Подожди, дойдём ужотко до Мисхора, там и пополощем телеса свои грешные.
74	Урядник	-а, м. Полицейский чин.	А в другой раз придёшь, так и знай, стесняться с тобой не стану, намну загривок и стащу к господину уряднику.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
		Ф	
75	Фрак	-а, м. Парадный пиджак с длинными полами сзади. 	Следом за мальчиком выбежало еще шесть человек: две женщины в фартуках; старый толстый лакей во фраке без усов и без бороды, но с длинными седыми бакенбардами...
76	Фрачный	-ая, -ое Во фраке.	— Никаких! Марш! — закричал с каким-то даже свистом в горле фрачный человек.
77	Фальцет	-а, м. Очень высокий звук голоса.	Однако он быстро встал на ноги и стал кричать собаку сердитым, сиплым со сна, старческим фальцетом: — Арто, сюда, собачий сын!
		Ц	
78	Цикада	-ы, ж. Стрекочущее насекомое. 	В траве, в кустах кизиля и дикого шиповника, в виноградниках и на деревьях — повсюду заливались цикады...
		Ч	
79	В чесучовой паре	В костюме из плотной шелковой ткани, обычно желтовато-песочного цвета.	...толстый лысый господин в чесучовой паре и золотых очках.

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
80	Чилиндра	-а, м. Правильно: цилиндр — высокая твёрдая шляпа с небольшими полями, имеющая форму цилиндра. 	Тогда возьми мою чилиндру и попроси у господ.
		Ш	
81	Шарманка	-и, ж. Небольшой переносный механический орган в виде надеваемого на плечо ящика с лямкой. 	Наконец сзади плёлся старший член труппы — дедушка Мартын Лодыжкин, с шарманкой на скрюченной спине.
82	Ш а м а ш е д ший	-ая, -ое Правильно: сумасшедший.	Больной, должно быть. — Шамашедший, — догадался Сергей.
83	Шантрапа	-ы, м. и ж., также собир. (прост., бран.) Никчемный, никуда не годный человек.	А в другой раз придёшь, так и знай, стесняться с тобой не стану, намну загривок и стащу к господину уряднику. Шантрапа!

№	Слово	Лексическое значение	Употреблено в предложении
		Э	
84	Эхинококки	-а ; (от echínos — ёж и kókkos — зерно). Маленький ленточный червь, паразитирующий в кишечнике некоторых животных, а также личинка этого червя, встречающаяся в различных органах человека и животного и вызывающая заболевание.	Или, может быть, у неё эхинококки?

Выводы

Мне очень нравятся школьные предметы «русский язык» и «литература», поэтому в прошлом году я выбрала обучение в филологическом классе нашего лицея. Я люблю читать. У меня дома есть большая библиотека, которую много лет назад начал создавать мой дедушка.

В нашей библиотеке есть книги, которые нам особенно дороги. Это две книги, которые мы очень ценим и бережём, так как считаем их нашей семейной реликвией. Они хранятся в нашей семье с начала XX века. Одна из книг – это «Евангелие». Она была выпущена в 1890 году и принадлежала моей прабабушке. Вторая книга – это «Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона», 1892-го года выпуска. Эта книга принадлежала моему прапрадеду. Эта универсальная энциклопедия была издана в Российской империи и состояла из 86 томов. В нашей библиотеке есть только 12-й том. Особенность энциклопедии – свободная манера изложения. Хотя в научно-техническом плане и в освещении многих гуманитарных вопросов энциклопедия уже сильно устарела, многие её статьи по-прежнему представляют исключительную информационную, культурную и историческую ценность. Эта энциклопедия признаётся лучшей дореволюционной российской энциклопедией. Мой дедушка – настоящий книголюб и в нашей библиотеке есть книги разных жанров и направлений: классическая литература, исторические романы, фантастика, литература на английском языке. Также в нашей библиотеке есть справочная литература и

словари. Наша библиотека постоянно пополняется. Когда я была маленькой, наша библиотека пополнилась книгами для детей, энциклопедиями и справочниками для школьников. Иногда я получаю книги в подарок. Последнее наше приобретение – это словари XXI века. Среди них «Грамматический словарь русского языка» А. А. Зализняка, «Словарь антонимов русского языка» М. Р. Львова и «Словарь фразеологических синонимов русского языка» А. К. Бирих и др.

Использование словарей оказало мне большую помощь при выполнении исследовательского проекта по русскому языку в этом учебном году. Мой исследовательский проект называется «Читаем классику со словарем» не случайно. Читая произведение Александра Ивановича Куприна «Белый пудель», я встретила много незнакомых слов. Я обнаружила, что незнание лексического значения этих слов мешает мне понять произведение. Перед началом работы я поставила перед собой следующие вопросы:

Для чего я это делаю?

Какого результата хочу достичь?

Что я хочу узнать?

Чему я хочу научиться?

Я предположила, что если, читая произведение, знать лексическое значение каждого слова, то смысл произведения становится более понятным, восприятие обогащается новыми гранями и авторская мысль становится более доступной для читателя.

Мы с руководителем моего проекта Натальей Михайловной наметили этапы работы по этому произведению:

– Выбрать в произведении А. И. Куприна слова, лексическое значение которых является непонятным.

– Найти лексическое значение этих слов, пользуясь словарями.

– Составить таблицу, используя полученные материалы.

– Составить словарик «Лексика в произведении А. И. Куприна «Белый пудель».

Итак, я ещё раз прочитала произведение «Белый пудель» и нашла в нём 84 слова с незнакомым лексическим значением. Пользуясь словарями из библиотеки, я нашла лексическое значение этих слов. Наталья Михайловна предложила мне составить таблицу, используя полученный материал. Для удобства использования мы расположили слова в алфавитном порядке, во второй колонке записали лексическое значение слов, в третьей колонке привели примеры из текста (предложения, в

которых эти слова встретились в произведении). Следующим этапом работы стало составление словарика. Этот этап мне очень понравился, так как у меня получилась настоящая книга.

После проделанной мною работы совместно с моим руководителем я пришла к выводу, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Я обогатила свой лексический запас словами из произведения «Белый пудель», что позволило мне лучше понять это классическое произведение русской литературы. Куприн показал в нём два мира. Мир, в котором живёт Серёжа, мальчик, воспитанный шарманщиком, способный на благородные поступки. И мир, представителями которого являются богатая барыня и её избалованный сын. Для них собака – это забава, которую можно продать и купить. Для Серёжи и для шарманщика Арто – это друг, даже больше чем друг. Неподкупность Лодыжкина и храбрость Серёжи противопоставляются безнравственности барыни и преступности их дворника. Всё это показывает, что верность и дружба – главные богатства в жизни человека.

Я считаю, что проделанная нами работа имеет практическое значение. Словарик, который мы создали в процессе выполнения проекта, может быть использован учащимися при прочтении этого замечательного рассказа Куприна. Этот словарик поможет ученикам понять произведение, и оно заиграет для них новыми красками.

Мне бы хотелось, чтобы чтение в современном мире не утратило своего значения и становилось более популярным.

«Влияние реформ Пётра I на исторический путь развития России в первой четверти XVIII века»

Историко-социологический обзор

Пётр I Великий (Пётр Алексеевич Романов; 30 мая [9 июня] 1672 года – 28 января [8 февраля] 1725 года) – последний царь всея Руси из династии Романовых (с 1682 года) и первый Император Всероссийский (с 1721 года).

Актуальность темы

Пётр был провозглашён царём в 1682 году в 10-летнем возрасте, стал править самостоятельно с 1689 года. С юных лет проявлял интерес к наукам и европейскому образу жизни, Пётр первым из русских царей совершил длительное путешествие в страны Западной Европы (1697–1698 годы). По возвращении из них, в 1698 году, Пётр развернул масштабные реформы российского государства и общественного уклада. Одним из главных достижений Петра стало решение поставленной в XVI веке задачи: расширение территорий России в Прибалтийском регионе после победы в Великой Северной войне, что позволило ему принять в 1721 году титул первого императора Российской империи.

В исторической науке и в общественном мнении с конца XVIII века по настоящее время присутствуют диаметрально противоположные оценки как личности Петра I, так и его роли в истории России. В официальной российской историографии Петра было принято считать одним из наиболее выдающихся государственных деятелей, определившим направление развития России в XVIII веке. Однако многие историки, в том числе Н. М. Карамзин, В. О. Ключевский и другие, высказывали резко критические оценки.

Цели

1. Охарактеризовать личность Петра I.
2. Изучить сущность реформ Петра.
3. Понять: Пётр I – великий государь, изменивший Россию в капиталистическом направлении, или варвар, захвативший страну?
4. Оценить влияние реформ на последующее развитие России.
5. Проанализировать, являлись ли реформы Петра I прогрессивной тенденцией развития России?»

Задачи:

– выяснить степень влияния личности Петра I на последующее развитие России;

– оценить влияние географических проектов Петра I на развитие промышленности в России;

– изучить усиление военной мощи России в связи с военными реформами Петра I;

– исследовать характер внешнеэкономических связей России во времена Петра I;

– оценить привлечение иностранных специалистов в целях ускорения экономического развития разных отраслей российской экономики, в частности, промышленности.

Гипотеза

Реформы Петра I – своего рода «национальный проект», отвечающий следующим условиям: если в своём дальнейшем развитии Россия выберет западный, т. е. капиталистический путь развития, то это обеспечит её конкурентоспособность в Европе и мире в политике, обороноспособности и экономике.

Социологический опрос

В нашей школе я провела опрос среди учащихся. Вопрос:

– Пётр I – великий реформатор, изменивший Россию в лучшую сторону или варвар, захвативший страну? Как вы считаете?

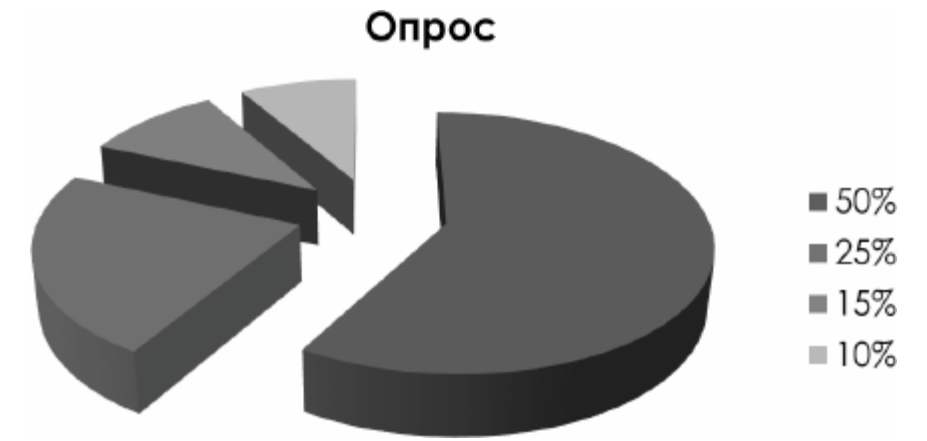
25 % ответили: «Он великий человек, потому что он

«прорубил окно в Европу»;

50 % ответили: «Он великий правитель, который вёл реформы, изменившие Россию в лучшую сторону»;

15 % ответили: «Он деспот, цивилизовавший Россию при помощи кнута»;

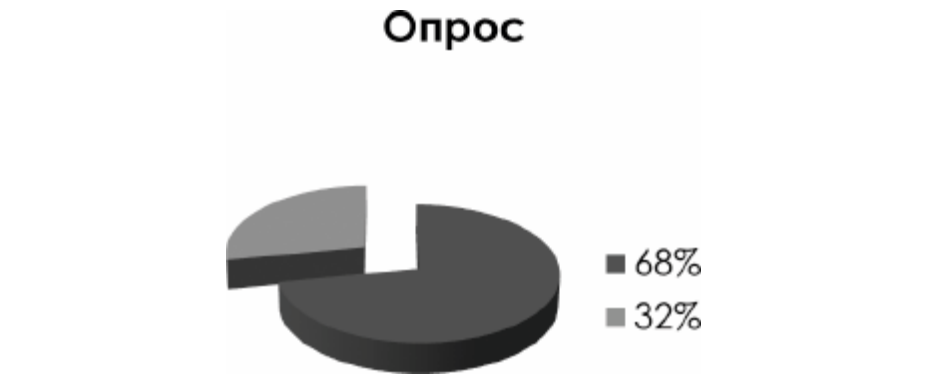
10 % ответили: «В его правление есть и хорошие, и плохие стороны».



Также я попросила свою маму провести этот же опрос на ЗАО «Авиастар» среди её коллег. Вот какие результаты:

– 68 % ответили: он великий реформатор, направивший развитие России в лучшую сторону.

– 32 % ответили: он деспот, который навязывал России европейские ценности и не изменивший самого главного: он не отменил крепостное право.



Оценка деятельности Петра Первого европейскими и российскими правителями, политиками, учёными

В письме послу Франции в России французский король **Людовик XIV** так отзывался о Петре:

Этот государь обнаруживает свои стремления заботами о подготовке к военному делу и о дисциплине своих войск, об обучении и просвещении своего народа, о привлечении иностранных офицеров и всякого рода способных людей. Этот образ действий и увеличение могущества, которое является самым большим в Европе, делают его грозным для его соседей и возбуждают уважение.

Французский полководец **Мориц Саксонский** называл Петра величайшим человеком своего столетия.

Восторженную характеристику Петру дал **Михаил Ломоносов**:

С кем сравнить великаго Государя? Я вижу в древности и в новых временах Обладателей, великими названных. И правда, пред другими велики. Однако пред Петром малы… Комуж я Героя нашего уподоблю? Часто размышлял я, каков Тот, который всесильным мановением управляет небо, землю и море: дхнет дух Его – и потекут воды, прикоснется горам – и воздымятся.

Французский мыслитель-гуманист **Вольтер** писал неоднократно о Петре. К концу 1759 г. он выпустил первый том, а в апреле 1763 г. – второй том «Истории Российской империи при Петре Великом». Главной ценностью петровских реформ Вольтер определяет прогресс, которого русские добились за 50 лет, другие нации не могут этого достигнуть и за 500. Пётр I, его реформы, их значение стали объектом спора Вольтера с его современником Ж.-Ж. Руссо.

Известный шведский писатель **Август Стриндберг** так охарактеризовал Петра:

Варвар, цивилизовавший свою Россию; он, который строил города, а сам в них жить не хотел; он, который наказывал кнутом свою супругу и предоставил женщине широкую свободу – его жизнь была великой, богатой и полезной в общественном плане, в частном же плане такой, какой получалась.

Историограф **Н. М. Карамзин**, признавая этого государя Великим, сурово критикует Петра за чрезмерное увлечение иностранным, порицает стремление сделать Россию Нидерландами. Резкое изменение «старого» быта и национальных традиций, предпринятое императором, по мнению историка, далеко не всегда оправдано. В результате русские образованные люди «стали гражданами мира, но перестали быть, в некоторых случаях, гражданами России».

Западники положительно оценивали петровские реформы, благодаря которым Россия стала великой державой и приобщилась к европейской цивилизации.

Историк **С. М. Соловьёв** отзывался о Петре в восторженных

тонах, приписывая ему все успехи России как во внутренних делах, так и во внешней политике, показал органичность и историческую подготовленность реформ:

Необходимость движения на новую дорогу была осознана; обязанности при этом определились: народ поднялся и собрался в дорогу; но кого-то ждали; ждали вождя; вождь явился.

Историк считал, что главную свою задачу император усматривал во внутреннем преобразовании России, а Северная война со Швецией была только средством к этому преобразованию. Вот как объяснял Соловьёв неоднозначную оценку личности и деятельности Петра его современниками и людьми последующих эпох:

Различие взглядов происходило от громадности дела, совершённого Петром, продолжительности влияния этого дела. Чем значительнее какое-нибудь явление, тем более разноречивых взглядов и мнений порождает оно и тем долее толкуют о нём, чем долее ощущают на себе его влияние.

Другой наш историк, В. О. Ключевский, дал противоречивую оценку преобразованиям Петра:

Реформа (Петра) сама собою вышла из насущных нужд государства и народа, инстинктивно почувствованных властным человеком с чутким умом и сильным характером, талантами… Реформа, совершённая Петром Великим, не имела своей прямой целью перестраивать ни политического, ни общественного, ни нравственного порядка, установившегося в этом государстве, не направлялась задачей поставить русскую жизнь на непривычные ей западноевропейские основы, ввести в неё новые заимствованные начала, а ограничивалась стремлением вооружить Русское государство и народ готовыми западноевропейскими средствами, умственными и материальными, и тем поставить государство в уровень с завоеванным им положением в Европе… Начатая и веденная верховной властью, привычной руководительницей народа, она усвоила характер и приёмы насильственного переворота, своего рода революции. Она была революцией не по своим целям и результатам, а только по своим приёмам и по впечатлению, какое произвела на умы и нервы современников.

Российский политический деятель начала XX века **П. Н. Милюков** в своих статьях и книгах высказал мысль, что реформы проводились Петром спонтанно, от случая к случаю, под давлением конкретных обстоятельств, без какой-либо логики и плана, были «реформами без реформатора». Также он упоминает о том, что только «ценой разорения страны Россия возведена была в ранг европейской державы». По мнению Милюкова, в период правления Петра население России в границах 1695 года

сократилось в силу беспрестанных войн.

Историк **С. Ф. Платонов** принадлежал к числу апологетов Петра. В своей книге «Личность и деятельность» он писал следующее:

Люди всех поколений в оценках личности и деятельности Петра сходились в одном: его считали силой. Пётр был заметнейшим и влиятельнейшим деятелем своего времени, вождём всего народа. Никто не считал его ничтожным человеком, бессознательно употребившим власть или же слепо шедшим по случайной дороге. Кроме того, Платонов уделяет много внимания личности Петра, выделяя его положительные качества: энергию, серьёзность, природный ум и дарования, желание во всём разобраться самому.

Современный историк **Н. И. Павленко** считает, что преобразования Петра – крупный шаг по дороге к прогрессу (хотя и в рамках феодализма). С ним во многом согласны выдающиеся советские историки Е. В. Тарле, Н. Н. Молчанов, В. И. Буганов, которые рассматривали петровские реформы с точки зрения марксистской теории.

В. Б. Кобрин, историк советской эпохи, утверждал, что Пётр не изменил в стране самого главного – не отменил крепостного права. В итоге основой экономики России стала крепостническая промышленность. Временные улучшения в настоящем обрекли Россию на кризис в будущем. Многие коллеги Кобрина считали, что реформы Петра имели крайне противоречивый характер. Крепостнические методы, репрессии привели к перенапряжению народных сил.

Наш современник историк **Е. В. Анисимов** полагает, что, несмотря на введение целого ряда новшеств во все сферы жизни общества и государства, реформы вели к консервации самодержавно-крепостнической системы в России.

Крайне отрицательную оценку личности Петра и результатам его реформ дал мыслитель и публицист **Иван Солоневич**. По его мнению, итогом деятельности Петра стал разрыв между правящей верхушкой и народом, денационализация первой. Самого Петра он обвинил в жестокости, некомпетентности, самодурстве и трусости.

Вывод

В заключение ещё раз приведу слова историка С. М. Соловьёва, который, на мой взгляд, наиболее точно определил причины неоднозначной оценки личности Петра Великого:

«Различие взглядов происходило от громадности дела, совершённого Петром, продолжительности влияния этого дела. Чем значительнее какое-нибудь явление, тем более разноречивых взглядов и мнений порождает оно, и тем долее толкуют о нём, чем долее ощущают на себе его влияние».

Влияние тяжелых металлов, находящихся в талом снеге, на рост растений

Актуальность темы

Урбанизация неизбежно ведёт к полиметаллическому загрязнению природных сред в крупных промышленных городах. Загрязнение – это привнесение в природную среду новых, чуждых ей химических соединений, нарушающих нормальное течение физиологических процессов живущих в среде организмов. Существуют различные классификации загрязнения среды: по свойствам загрязнителей (физические, химические, биологические и т. д.); по состоянию загрязняющего вещества (газ, жидкость, твёрдые отходы и т. д.); по стойкости загрязнения в естественной среде (разрушаемые и неразлагаемые); по качеству или виду среды, где распространяется загрязнение (атмосфера, гидросфера, литосфера и т. д.)

Одним из видов загрязнения является загрязнение почвы тяжёлыми металлами. Известно, что тяжёлые металлы сравнительно быстро накапливаются в почве и крайне медленно из неё выводятся: период полу-удаления цинка из почв – до 500 лет, кадмия – до 1100 лет, меди – до 1500 лет, свинца – до нескольких тысяч лет (Алексеев, 1987). Именно автотранспорт является основным источником загрязнения почв тяжёлыми металлами, что негативно влияет на экологическое состояние в целом. Поэтому требуют особого внимания и экологической оценки изучение влияния автозаправочных станций (АЗС) на накопление и распределение тяжёлых металлов в почве.

Цель работы

Определить влияние тяжёлых металлов на рост салата сорта «Московский парниковый».

Задачи

1. Изучить теоретический материал по проблеме исследования.

2. Определить наличие и концентрацию тяжёлых металлов в снеге близ заправочной станции в черте города.

3. Оценка роста растений, находящихся на расстоянии 10 и 100 метров от заправочной станции.

4. Разработать рекомендации по улучшению экологического состояния почвы.

Объект исследования

Растение – салат сорта «Московский парниковый».

Предмет исследования

Влияние тяжёлых металлов на прорастание семян и рост растения.

Гипотеза

Если водой, полученной из талого снега, собранного вблизи АЗС, поливать семена салата, то это будет затруднять прорастание, рост и развитие растений, несмотря на то, что остальные условия при выращивании будут оптимальными.

Методика проведения исследования

Был осуществлен забор снега близ заправочной станции в районе проспекта академика Филатова на расстоянии от АЗС: 10 метров, 100 метров. Для определения наличия и концентрации тяжёлых металлов в талом снеге использовался **метод атомной абсорбции**. Атомно-абсорбционная спектроскопия (ААС) – метод количественного анализа, основанный на свойствах атомов поглощать свет с определенной длиной волны (резонансное поглощение). Прибор для исследования спектрометр атомно-абсорбционный «КВАНТ-Z.ЭТА» и фотометр фотоэлектрический КФК-3.

Электротермическая атомизация (ЭТА) – испарение и атомизация пробы происходила в графитовой трубке (графитовой печи), нагреваемой электрическим током до температур 1500–3000 °С (в зависимости от свойств определяемого элемента). Определяемые концентрации элементов в растворах – 0,01–100 мкг/л. Методом ААС можно определить около 60 элементов. Наивысшую чувствительность в ААС имеют приборы с электротермической атомизацией, в которых, в отличие от приборов с пламенной атомизацией, атомизированная проба остается в замкнутом объёме кюветы, а не уносится газовым потоком, тем самым большее количество атомов пробы поглощают излучение лампы и чувствительность определения возрастает на 2–3 порядка.

Далее снег растопили и начали полив семян салата сорта «Московский парниковый». Данный вид неприхотлив и имеет высокую скорость развития. Почва, в которую были посажены растения, высокоплодородная, богатая органическими веществами. Семенами были засеяны два горшочка – *контрольный* и *экспериментальный*. Различия заключались в том, что полив растений осуществлялся разной талой водой – полученной из снега, собранного на расстоянии 10 м и 100. В качестве дренажа выступал синтепон. Парниковый эффект был создан при помощи полиэтиленовой пленки. В каждый горшочек было помещено 15 семян. Условия для растений создавались одинаковые. Уход заключался главным образом в поливе, рыхлении, проветривании и освещении растений. Визуальное наблюдение показало, что

развитие растений в экспериментальном горшочке, которые поливали водой из снега, собранного в 10 м от АЗС, шло медленнее, чем в контрольном горшочке, растения в котором поливали водой, полученной из снега, собранного в 100 м от АЗС.

Результаты исследования

Результаты исследований талого снега, проведённых в лаборатории «Центр лабораторного анализа и технических измерений по Ульяновской области», показали:

1. Талая вода содержит тяжелые металлы.
2. Концентрация тяжелых металлов, находящихся в талом снеге на расстоянии 10 метров, значительно больше, чем на расстоянии 100 метров от заправочной станции.

Результаты исследования представлены в следующей таблице 1.

Таблица 1. **Сравнительный анализ содержания тяжёлых металлов в талом снеге на расстоянии 10 и 100 метров от АЗС**

№ п/п	Наименование ингредиента	Результаты анализа (мг/л)	
		10 метров	100 метров
1	Железо (Fe)	0,00043	0,00014
2	Свинец (Pb)	0,00512	0,00408
3	Марганец (Mn)	0,01174	0,00931

Данной водой поливали семена салата сорта «Московский парниковый». Через 2 дня после начала полива в горшочке с обозначением «100» взошло 13 проростков салата, в горшочке с номером «10» – 7 проростков.

Вывод

Высокая концентрация тяжёлых металлов, находящихся в талом снеге, которым поливали семена салата, затрудняет прорастание, рост и развитие растений, несмотря на то, что остальные условия при выращивании были одинаковыми.

Рекомендации по решению проблемы

Повышение качества моторного топлива, в том числе

улучшение экологических характеристик топлива, используемого автотранспорта городского хозяйства.

Перенесение АЗС за пределы жилой зоны.

Переоборудование общественного транспорта для использования газообразного топлива (сжиженного газа).

Развитие общественного транспорта как альтернативы использования частного автотранспорта.

Развитие сети городского электротранспорта.

Выявление других источников загрязнения почвы тяжёлыми металлами.

Заключение

Автозаправочные станции являются одним из основных источников загрязнения почвы тяжёлыми металлами. На основе полученных данных можно утверждать, что гипотеза подтвердилась. Заправочные станции приводят к загрязнению снега и почвы тяжёлыми металлами. От концентрации тяжёлых металлов в почве зависит рост и развитие растений. Высокая концентрация тяжёлых металлов угнетает рост растений. Так, на расстоянии 10 метров концентрация тяжёлых металлов значительно больше, чем на расстоянии 100 метров. Необходимы срочные меры по улучшению экологического состояния почвы близ автозаправочных станций.

Литература

Алексеев Ю. В. Тяжелые металлы в почвах и растениях / Ю. В. Алексеев. – Л., 1987.

Соколов О. А., Черников В. А. Экологическая безопасность и устойчивое развитие. Кн. 1. Атлас распределения тяжелых металлов в объектах окружающей среды. – Пущино, ОНТИ ПНЦ РАН, 1999.

Макарова Ю. В. Гистохимическая оценка накопления и распределения тяжелых металлов в органах и тканях сельскохозяйственных растений в зависимости от условий произрастания. Автореферат, Тольятти. – 2006.

«Химия и общество». М., 1995.

Джувеликян Х. А. Экология и человек / Х. А. Джувеликян. – Воронеж, 1999.

Ильин В. Б. Тяжелые металлы в системе «почва-растение» / В. Б. Ильин. – Новосибирск, 1991.

Ссылки на электронный ресурс

URL: http://dachadecor.ru (дата обращения 17.06.15)
URL: http://autozapravka.com (дата обращения 17.06.15)

notes

Примечания

1

Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М., 2011. С 18.

2

Там же. С. 19.

3

Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика / Под. ред. Е. С. Полат. – М., 2000. С. 82.

4

Там же.

5

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2000. С. 48.

Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М., 2000. С. 205.

7

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М., 2011. С. 110.

8

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М., 2011. С. 110.

Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М., 2011.

10

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М., 2011. С. 110.

11

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М., 2011. С. 111–114.

12

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М., 2011. С. 113–114.

13

Там же. С. 114.

Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М., 2011. С. 152.

15

Абрамова С. В. Русский язык. Проектная работа старшеклассников. 9–11 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М., 2011. – С. 154.

«Зона самостоятельности» – это те вопросы, проблемы, этапы работы, которые подросток считает возможным разрешить, выполнить самостоятельно, без содействия сверстников, взрослых или специалистов социальных служб. При этом понятие «зона самостоятельности» может применяться как по отношению к отдельно взятому школьнику, так и к группе подростков.

«Зона сотрудничества» – круг задач и проблем, для разрешения которых целесообразно привлекать других людей. Не обязательно, что подросток или группа подростков не способны сами справиться с этими этапами. Вполне возможно, что им под силу всё сделать самостоятельно, но они считают, что более высокий результат будет достигнут на основе социального взаимодействия.